



**PRÁTICAS GESTIONÁRIAS DE DIRETORES NA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:**

Entre o gerencialismo e a gestão democrática

ROSILDA MARIA ALVES

SÃO PAULO

2017



ROSILDA MARIA ALVES

PRÁTICAS GESTIONÁRIAS DE DIRETORES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:

Entre o gerencialismo e a gestão democrática

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Antônio Lorieri

SÃO PAULO
2017

Alves, Rosilda Maria.

Práticas gestionárias de diretores na educação profissional: entre o gerencialismo e a gestão democrática. / Rosilda Maria Alves. 2017.

210 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2017.

Orientador (a): Prof. Dr. Marcos Antônio Lorieri.

1. Gestão democrática. 2. Gestão gerencialista. 3. Práticas gestionárias. 4. Gestores. 5. Educação profissional.

I. Lorieri, Marcos Antônio. II. Título.

CDU 37



ROSILDA MARIA ALVES

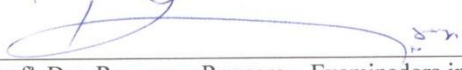
PRÁTICAS GESTIONÁRIAS DE DIRETORES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:

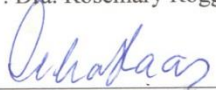
Entre o gerencialismo e a gestão democrática

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto sensu* em Educação, Linha de Pesquisa em Políticas Educacionais, em 29 de novembro de 2017, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE), composta pela seguinte Banca Examinadora:

Aprovada em: 29 de novembro de 2017


Prof. Dr. Marcos Antônio Lorieri – Orientador (UNINOVE)


Prof.ª Dra. Rosemary Roggero – Examinadora interna (UNINOVE)


Prof.ª Dra. Célia Maria Haas - Examinadora externa (UNICID)


Prof. Dr. Rubens Barbosa de Camargo - Examinador externo (USP)


Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho – Examinador interno (UNINOVE)

Prof. Dr. Júlio Gomes de Almeida - Examinador externo-Suplente (UNICID)

Prof. Dr. Carlos Bauer de Souza – Examinador interno-Suplente (UNINOVE)

SÃO PAULO
2017

Dedico aos meus pais, que, apesar da pouca oportunidade de frequentarem os bancos acadêmicos, muito me ensinaram e incentivaram a reconhecer a importância de seguir sempre aprendendo.

E a todas as pessoas que encontrei na minha caminhada do conhecimento, especialmente, os educadores e gestores, esperando que eles continuem alimentando a esperança do alcance de uma educação de qualidade e contribuam para que o Brasil busque destacar sempre como principal valor o respeito ao ser humano.

AGRADECIMENTOS

“A gratidão é a memória do coração.”

(Antístenes de Atenas)

Ao criador, Deus, pelo infinito amor, força, luz e sabedoria, que me concedeu para vencer todos os obstáculos que ocorreram ao longo dessa jornada;

Aos meus pais, Francisco e Olinda, os quais são exemplos de luta e fé na vida. Eles lutam para vencer as diversidades que o envelhecer traz, mas mesmo assim estão na torcida por mim nos seus gestos e ações;

Aos meus irmãos que se revezaram para ficar com meus pais no período que cursei as disciplinas em São Paulo: Natalia, Suzy, Suzana, Olinda, Rosângela, Júlia, Ricardo, são exemplos de amor e companheirismo nessa vida;

À amiga Zélia que muito contribuiu para ajudar-me com meus pais nos momentos das minhas ausências, é um exemplo de um ser de luz;

À colega do Curso de Doutorado – Francinete Massulo Corrêa, pela convivência prazerosa, solidariedade, compreensão, ajuda mútua e companheirismo;

Aos outros colegas de Mestrado e Doutorado em Educação, pelas trocas de ideias e opiniões que nos subsidiaram no nosso caminhar acadêmico;

Ao professor Dr. Miguel Henrique Russo, meu primeiro orientador, que me selecionou como uma das suas orientandas, confiando no meu potencial e me instigando a buscar cada vez mais conhecimentos;

À professora Dra. Sofia Lerche Vieira, minha segunda orientadora, que me acolheu de braços abertos como sua nova orientanda. Ela me apresentou novos rumos a serem tomados e novos caminhos a serem trilhados. E, no processo de qualificação, deu o norte a ser seguido com suas contribuições;

Ao professor Dr. Marcos Antônio Lorieri, meu terceiro orientador, que, mesmo sendo de uma outra linha de pesquisa, me recebeu também de braços abertos, com carinho, compreensão,

companheirismo, espírito educador, incentivo e dedicação e um mundo de sabedoria, orientando-me para finalizar esta tese com êxito;

Aos professores do curso, que com maestria ministraram as disciplinas: Celso do Prado Ferraz de Carvalho, Carlos Bauer de Souza, José Eduardo de Oliveira Santos, António Neves Duarte Teodoro e Maurício Pedro da Silva, e, principalmente, nos mostraram a beleza do mundo do conhecimento;

Aos demais professores do curso, que, mesmo não sendo nossos professores de sala de aula, nos deram lições de um caminhar educacional brilhante: Ana Maria Haddad Baptista, Antônio Joaquim Severino, Cleide Rita Silvério de Almeida, Elaine Teresinha Dal Mas Dias, Jason Ferreira Mafra, Manuel Tavares Gomes, Paolo Nosella, Rosemary Roggero e José Eustáquio Romão.

Ao prof. Dr. José Eustáquio Romão, coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação, que sempre nos deu o apoio educacional necessário para uma caminhada rumo à obtenção de alto grau, que é o doutorado;

À professora Dra. Rosemary Roggero que foi muito receptiva no aceite para participar da minha banca de qualificação e defesa, oferecendo ótimas contribuições para a melhoria da tese;

Aos professores Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho e Dr. Rubens Barbosa de Camargo que se prontificaram a participar da minha banca de qualificação como suplentes, e depois participaram da banca de defesa, meu muito obrigada!

À professora Célia Maria Haas pelas importantes contribuições colocadas durante e após a defesa, muito obrigada!

Aos servidores do Programa de Pós-Graduação em Educação: Cristiane, Aline, Alex, Juliana e Jennifer, que nos proporcionaram um ambiente acolhedor e amigável, para todos que ingressaram no PPGE;

A amiga Lise Mariane, que dedicou parte das suas folgas, no período de 2016, para fazer os levantamentos acadêmicos que precisei nessa caminhada de elaboração da tese;

Aos amigos Francisco José e Neila, que se prontificaram a fazer a leitura desta tese e corrigi-la para um melhor entendimento da mesma para todos os leitores;

Aos coordenadores das coordenações integradas do Departamento de Indústria, Segurança e Produção Cultural, local em que trabalho, Giovanni Bruno, Márcio Antônio e Zacarias Júnior, que muito me incentivaram;

Aos outros colegas do IFPI, que não vou citar para não incorrer em omissão, porque são muitos, pelo incentivo e torcida para a conclusão do meu doutorado;

A todos gestores, professores e discentes do IFPI que participaram desta pesquisa e para ela contribuíram significativamente;

Reforço o agradecimento aos professores Doutores Célia Maria Haas, Celso do Prado Ferraz de Carvalho, Rosemary Roggero e Rubens Barbosa de Camargo, pelas ricas contribuições a esta pesquisa e pela aceitação em participar de minha Banca Examinadora de Defesa;

À Universidade Nove de Julho (UNINOVE), pela realização deste Curso de Doutorado, com bolsa integral tornando viável minha participação, o que me proporcionou a concretização de um sonho pessoal e profissional;

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desta tese.

Muito obrigada!

ALVES, Rosilda Maria. **Práticas gestionárias de diretores na educação profissional:** entre o gerencialismo e a gestão democrática. São Paulo, 2017. 210f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Nove de Julho (UNINOVE).

RESUMO

A realização desta pesquisa tem, como principal relevância, abordar uma questão que é pouco discutida no sistema de educação profissional, que é o modelo de gestão que emerge das práticas dos diretores gerais, em especial, os que compõem o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), tendo como objetivo geral analisar os perfis e as práticas de gestão dos diretores do IFPI, partindo dos pressupostos gerencialistas e democráticos. A administração escolar tem sido alvo de debates e discussões por diversos autores, na contemporaneidade e, atualmente, está no foco das discussões para a melhoria da educação no país. O problema da pesquisa é: Com qual dos dois modelos de gestão (gerencial ou democrático) as práticas gestionárias dos diretores dos campi do IFPI se identificam? Para o desenvolvimento desse estudo, buscou-se fundamentação teórica nos estudos de diversos autores, entre eles: Saviani (2007); Frigotto; Ciavatta e Ramos (2005, 2006), Kuenzer (2000,2007); Cunha (2000, 2002); Caires e Oliveira (2016); Vieira (2007, 2009); Cabral Neto e Castro (2011); Paro (1995, 1996, 2003). A pesquisa utilizou a abordagem metodológica qualitativa referendada na abordagem do ciclo de políticas, com pesquisa de campo, baseada em estudo de caso, como estratégia de investigação em função de sua adequação aos objetivos da pesquisa. As técnicas metodológicas utilizadas foram a entrevista, questionário, grupo de discussão e a análise documental, utilizando como fonte de análise os documentos gerados pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo IFPI. O foco da investigação foi pautado no contexto da prática, onde as políticas são constantemente reinterpretadas. Com base na pesquisa de campo, verificou-se que os diretores do IFPI têm uma prática gestionária mais voltada para a gestão gerencial. Destaca-se que o modelo de gestão democrática só é encontrado em alguns documentos institucionais. Os resultados dessa investigação revelam, assim, que o modelo gerencial está em destaque no IFPI devido haver formas específicas de regulação da educação profissional, expressas por meio de contratos de gestão, dos Relatórios de Gestão, do Plano de Desenvolvimento Institucional e até mesmo da atuação dos órgãos de controle externo. Mesmo que esses documentos apresentem com mais ênfase uma gestão gerencial, os diretores gerais, nos seus discursos, reforçam que utilizam a gestão democrática, mas, no contexto da prática, a gestão gerencial é que se evidencia nas ações dos diretores, pois eles procuram alcançar os resultados esperados pelo MEC e reitoria do IFPI. Espera-se, assim, que esta investigação possa contribuir para a melhoria da qualidade da educação profissional, tomando como referência as ações dos gestores, como busca constante de mudanças que possam se efetivar no interior da instituição estudada.

Palavras-chaves: Gestão democrática. Gestão gerencialista. Práticas gestionárias. Gestores. Educação profissional.

ALVES, Rosilda Maria. **Management practices of directors in professional education: between managerialism and democratic management.** São Paulo, 2017. 210f. Thesis (Doctorate in Education) - University Nove de Julho (UNINOVE).

ABSTRACT

The main purpose of this research is to address an issue that is little discussed in the professional education system, which is the management model that emerges from the practices of general directors, especially those that make up the Federal Institute of Education, Science and Tecnologia do Piauí (IFPI), with the general objective of analyzing the profiles and management practices of the IFPI directors, starting from the managerial and democratic assumptions. The school administration has been the subject of debates and discussions by several authors in the contemporary world and is currently the focus of discussions for the improvement of education in the country. The research problem is: Which of the two management models (managerial or democratic) do the management practices of IFPI camp directors identify? For the development of this study, we sought theoretical basis in the studies of several authors, among them: Saviani (2007); Frigotto; Ciavatta and Ramos (2005, 2006), Kuenzer (2000, 2007); Cunha (2000, 2002); Caires and Oliveira (2016); Vieira (2007, 2009); Cabral Neto and Castro (2011); Paro (1995, 1996, 2003). The research used the qualitative methodological approach in the policy cycle approach, with field research, based on a case study, as a research strategy based on its adequacy to the research objectives. The methodological techniques used were the interview, questionnaire, discussion group and documentary analysis, using as a source of analysis the documents generated by the Ministry of Education (MEC) and the IFPI. The focus of the research was set in the context of practice, where policies are constantly reinterpreted. Based on the field research, it was verified that the directors of the IFPI have a managerial practice more focused on the managerial management. It is noteworthy that the model of democratic management is only found in some institutional documents. The results of this research reveal, therefore, that the managerial model is highlighted in IFPI because there are specific forms of regulation of professional education, expressed through management contracts, Management Reports, Institutional Development Plan and even the performance of external control bodies. Even though these documents present more emphasis on managerial management, the general directors, in their speeches, reinforce that they use democratic management, but in the context of practice, managerial management is evident in the actions of directors, as they seek to achieve the results expected by the MEC and rector of the IFPI. It is hoped, therefore, that this research may contribute to the improvement of the quality of professional education, taking as a reference the actions of managers, as a constant search for changes that may take place within the institution studied.

Key-words: Democratic management. Managerial management. Management practices. Managers. Professional education.

ALVES, Rosilda Maria. **Prácticas gestoras de directores en la educación profesional:** entre el gerencialismo y la gestión democrática. São Paulo, 2017. 210f. Tesis (Doctorado en Educación) - Universidad Nueve de Julio (UNINOVE).

RESUMÉ

La realización de esta investigación tiene, como principal relevancia, abordar una cuestión que es poco discutida en el sistema de educación profesional, que es el modelo de gestión que emerge de las prácticas de los directores generales, en especial, los que componen el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Piauí (IFPI), teniendo como objetivo general analizar los perfiles y las prácticas de gestión de los directores del IFPI, partiendo de los presupuestos gerencialistas y democráticos. La administración escolar ha sido objeto de debates y discusiones por diversos autores, en la contemporaneidad y, actualmente, está en el foco de las discusiones para la mejora de la educación en el país. El problema de la investigación es: ¿Con cuál de los dos modelos de gestión (gerencial o democrático) las prácticas gestoras de los directores de los campus del IFPI se identifican? Para el desarrollo de este estudio, se buscó fundamentación teórica en los estudios de diversos autores, entre ellos: Saviani (2007); Frigotto; Ciavatta y Ramos (2005, 2006), Kuenzer (2000, 2007); Cunha (2000, 2002); Caires y Oliveira (2016); Vieira (2007, 2009); Cabral Neto y Castro (2011); Paro (1995, 1996, 2003). La investigación utilizó el enfoque metodológico cualitativo que se refería en el abordaje del ciclo de políticas, con investigación de campo, basada en un estudio de caso, como estrategia de investigación en función de su adecuación a los objetivos de la investigación. Las técnicas metodológicas utilizadas fueron la entrevista, cuestionario, grupo de discusión y el análisis documental, utilizando como fuente de análisis los documentos generados por el Ministerio de Educación (MEC) y el IFPI. El enfoque de la investigación se basó en el contexto de la práctica, donde las políticas son constantemente reinterpretadas. Con base en la investigación de campo, se verificó que los directores del IFPI tienen una práctica gestoria más orientada hacia la gestión gerencial. Se destaca que el modelo de gestión democrática sólo se encuentra en algunos documentos institucionales. Los resultados de esta investigación revelan, así, que el modelo gerencial está en destaque en el IFPI debido a que existen formas específicas de regulación de la educación profesional, expresadas por medio de contratos de gestión, de los Informes de Gestión, del Plan de Desarrollo Institucional e incluso de la actuación de los órganos de control externo. A pesar de que estos documentos presentan con más énfasis una gestión gerencial, los directores generales, en sus discursos, refuerzan que utilizan la gestión democrática, pero, en el contexto de la práctica, la gestión gerencial es que se evidencia en las acciones de los directores, pues ellos buscan alcanzar los resultados esperados por el MEC y la rectoría del IFPI. Se espera que esta investigación pueda contribuir a la mejora de la calidad de la educación profesional, tomando como referencia las acciones de los gestores, como búsqueda constante de cambios que puedan realizarse en el interior de la institución estudiada.

Palabras claves: Gestión democrática. Gestión gerencialista. Prácticas de gestión. Gestores. Educación profesional.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AABB – Associação Atlética Banco do Brasil
ABH – Associação Brasileira de Hispanistas
ABRACE – Associação Brasileira de Pesquisa em Artes Cênicas
AI-5 – Ato Institucional nº 5
ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BNDES – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
BM – Banco Mundial
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CD – Cargo de Direção
CEB– Câmara de Educação Básica
CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica
CEFETs – Centros Federais de Educação Tecnológica
CEFET-MG - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CEFET-PA – Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará
CEFET-PR - Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná
CEFET-RJ - Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro
CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CGU – Controladoria Geral da União
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONIF – Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
CONSUP – Conselho Superior
DE – Dedicção exclusiva
DEL – Desenvolvimento Econômico Local
EaD – Educação a Distância
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
EPCT – Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica
EPT – Educação Profissional e Tecnológica
FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador

FHC – Fernando Henrique Cardoso

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IF - Instituto Federal

IFs – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

IFECT – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (consta nos documentos do MEC)

IFPI – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí

IFSP – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MARE – Ministério da Administração e Reforma do Estado

MEC - Ministério da Educação

MP – Medida Provisória

MTE – Ministério do Trabalho e Emprego

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PROTEC – Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico

PT – Partido dos Trabalhadores

RG – Relatório de Gestão

SEB – Secretaria de Educação Básica

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SENAT – Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte

SENETE – Secretaria Nacional de Educação Tecnológica

SEMTEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SIMEC – Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle

TADS – Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas

TAM – Termo de Ajuste de Metas e Compromissos

TCU – Tribunal de Contas da União

TCLE – Termo de Compromisso Livre e Esclarecido

TI – Tecnologia da Informação

UNED-Florianópolis – Unidade de Ensino Descentralizada de Florianópolis

UNEDs – Unidades de Ensino Descentralizadas

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo referencial de estrutura administrativa para Reitoria dos Institutos Federais	66
Figura 2 - Modelo referencial de estrutura administrativa por Campus dos Institutos Federais	67
Figura 3 - Práticas gestionárias: gerencialistas ou democráticas	71

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Expansão da Rede Federal de Educação, Profissional, Científica e Tecnológica – em unidades	53
Gráfico 2- Quantidade de municípios atendidos com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	54

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Revisão de literatura com descritores: educação profissional, gestão e gestor	22
Quadro 2 – Dados do Programa Mulheres Mil - matrículas	58
Quadro 3 – Transferência de recursos públicos federais ao Sistema “S”	58
Quadro 4 – Números de servidores e discentes do <i>Campus</i> Teresina Central	90
Quadro 5 – Cursos presenciais ofertados – <i>Campus</i> Teresina Central	91
Quadro 6 – Cursos presenciais ofertados – <i>Campus</i> Floriano	92
Quadro 7 – Números de servidores e discentes do <i>Campus</i> Floriano	93
Quadro 8 – Números de servidores e discentes do <i>Campus</i> Angical do Piauí	94
Quadro 9 – Cursos presenciais ofertados – <i>Campus</i> Angical do Piauí	94
Quadro 10 – Números de servidores e discentes do <i>Campus</i> Piripiri	96
Quadro 11 – Cursos presenciais ofertados – <i>Campus</i> Piripiri	96
Quadro 12 – Números de servidores e discentes do <i>Campus</i> Pedro II	97
Quadro 13 – Cursos presenciais ofertados – <i>Campus</i> Pedro II	97
Quadro 14 – Números de servidores e discentes do <i>Campus</i> Campo Maior	98
Quadro 15 – Cursos presenciais ofertados – <i>Campus</i> Campo Maior	98
Quadro 16 - Sujeitos da pesquisa	100
Quadro 17 - Técnicas/instrumentos de coleta de dados	104
Quadro 18- Fases da coleta de dados	106
Quadro 19 - Critério de inclusão e exclusão dos sujeitos	107
Quadro 20 – Identificação dos sujeitos por siglas e numeração	108

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
1 CONTEXTUALIZANDO POLÍTICAS PÚBLICAS, POLÍTICAS EDUCACIONAIS, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E SUA HISTÓRIA ASSOCIADA À GESTÃO EDUCACIONAL	25
1.1 Políticas públicas	25
1.2 Políticas públicas educacionais	29
1.3 Educação profissional	32
1.4 História da educação profissional	35
1.4.1 A educação profissional a partir de 1909 até 1929	36
1.4.2 Consolidação de uma política de educação profissional a partir de 1930 até 1970	37
1.4.3 Dualidade estrutural e as reformas a partir de 1971 até 2002	42
1.4.4 A educação profissional nos governos do Partido dos Trabalhadores (PT) a partir de 2003 até 2016	49
1.5 Institucionalidade dos Institutos Federais (IFs)	61
1.5.1 A concepção dos IFs	62
1.5.2 Modelo organizacional dos Institutos Federais (IFs)	64
1.5.3 A gestão nos IFs	68
2 MODELOS DE GESTÃO DA EDUCAÇÃO E IMPORTÂNCIA DA GESTÃO NA EXECUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS	70
2.1 A gestão gerencialista	72
2.2 A gestão democrática	76
2.3 A importância do gestor para a execução da política pública da educação profissional nos Institutos federais (IFs).....	80
2.3.1 Ser gestor na execução das políticas públicas educacionais	81
2.3.2 Práticas de um gestor escolar	82
2.4 Provimento de vagas para gestor escolar	83
3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	85
3.1 Classificação da pesquisa	86
3.2 Lócus da pesquisa	88
3.2.1 <i>Campus</i> Teresina Central	90
3.2.2 <i>Campus</i> Floriano	92
3.2.3 <i>Campus</i> Angical do Piauí	93

3.2.4 <i>Campus</i> Piripiri	95
3.2.5 <i>Campus</i> Pedro II	96
3.2.6 <i>Campus</i> Campo Maior	98
3.3 Sujeitos - amostragem	99
3.3.1 Gestores	100
3.3.2 Docentes	100
3.3.3 Discentes	101
3.4 Ética da pesquisa	102
3.5 Técnicas/Instrumentos de coleta de dados	102
3.5.1 Entrevista	102
3.5.2 Questionário	103
3.5.3 Grupo de discussão	104
3.5.4 Análise documental	105
3.6 As fases das coletas de informações	106
3.7 Critérios de inclusão e exclusão dos sujeitos	107
3.8 Perspectivas de análise e interpretação das informações	108
4 O PERFIL E AS PRÁTICAS GESTIONÁRIAS DOS DIRETORES GERAIS DOS CAMPI DO IFPI	110
4.1 O que indicam os questionários	111
4.1.1 Perfil dos gestores	112
4.1.2 Perfil dos docentes	116
4.1.3 Perfil dos discentes	118
4.2 O que indicam os documentos	119
4.2.1 O Plano de Desenvolvimento Institucional	119
4.2.2 O Termo de Acordo de Metas e Compromisso (TAM)	124
4.2.3 Relatórios de gestão (2013-2016)	125
4.3 O que indicam as entrevistas e as dinâmicas de grupo de discussão	128
4.3.1 Grupo 1 - <i>Campi</i> Teresina Central e Floriano	128
4.3.2 Grupo 2 - <i>Campi</i> Angical do Piauí e Piripiri	138
4.3.3 Grupo 3 - <i>Campi</i> Pedro II e Campo Maior	150
CONSIDERAÇÕES FINAIS	159
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	169
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – DISCENTES	181

APÊNDICE B – APRESENTAÇÃO – DISCENTES	182
APÊNDICE C – DINÂMICA: GRUPO DE DISCUSSÃO – DISCENTES	183
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – DOCENTES	185
APÊNDICE E – APRESENTAÇÃO – DOCENTES	186
APÊNDICE F – DINÂMICA: GRUPO DE DISCUSSÃO – DOCENTE	187
APÊNDICE G – CARTA DE APRESENTAÇÃO – DIRETOR(A) GERAL	189
APÊNDICE H – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – DIRETOR(A) GERAL	191
APÊNDICE I – ROTEIRO DE ENTREVISTA – DIRETOR (A) GERAL	193
APÊNDICE J – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – QUESTIONÁRIO - DIRETOR(A) GERAL	196
APÊNDICE L – QUESTIONÁRIO - DIRETOR(A) GERAL	197
APÊNDICE M – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – QUESTIONÁRIO - DOCENTES	201
APÊNDICE N – QUESTIONÁRIO - DOCENTES	202
APÊNDICE O – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – QUESTIONÁRIO - DISCENTES	205
APÊNDICE P – QUESTIONÁRIO - DISCENTES	206
ANEXO A – DIVULGAÇÃO DO RESULTADO DE DIRETOR PRÓ-TEMPORE ...	208

INTRODUÇÃO

O atual cenário brasileiro faz com que se busque conhecer os novos parâmetros da educação profissional e da gestão que ocorre no interior das instituições. A questão da qualidade da educação profissional e da gestão educacional é discutida nos meandros acadêmicos, pois se parte do pressuposto que a gestão adotada pelas instituições escolares certamente influencia o desenvolvimento dos objetivos institucionais.

No Brasil, a educação profissional pública é ofertada em instituições como os Institutos Federais. A gestão adotada dentro desses Institutos deve garantir que a educação seja acessível, democrática, de qualidade, sintonizada com seu tempo e contemporânea, conforme se preconiza em documento emitido pelo Ministério de Educação e Cultura (BRASIL, 2010a).

Nesse cenário, esse estudo analisou o tipo de gestão educacional adotada nos Institutos Federais (IFs), em especial, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI). Como a base do estudo a ser empreendido é referente à gestão dos *campi*, terão destaque três grupos de *campi* do IFPI: dois mais antigos e com três processos de eleição para diretores realizados, *Campi* Teresina Central e Floriano; dois pertencentes ao processo de expansão inaugurado em 2009 e autorizado para funcionar em 2010 e com dois processos de eleição de diretor, Angical do Piauí e Piripiri, e dois inaugurados mais recentemente, um em 2012, Pedro II, e outro em 2014, Campo Maior, com diretores indicados pelo reitor e um processo eleitoral.

Para compreendermos as atuais configurações dos modelos de gestão adotadas nos *campi*, analisaremos as mudanças políticas e econômicas ocorridas no Brasil desde a década de 1990 até os tempos atuais porque foi o período em que o governo adotou o modelo gerencial nos órgãos públicos, inclusive nas escolas e, também, a legislação educacional enfatizava a gestão democrática como um princípio constitucional a ser seguido pelas escolas públicas.

Anterior à década de 1990, mais especificamente, na década de 1970, os modelos administrativos de produção taylorista e fordista influenciavam a gestão educacional. As baixas taxas de lucro, as reduções do capital juntamente com ineficiência do Estado em promover o Bem-Estar Social abriu as portas para o neoliberalismo, que se apresenta como uma reação contra o Estado intervencionista.

Na década de 1980, o Brasil passa por um processo de redemocratização. A Carta Magna de 1988 garante, o direito à educação como um Direito social fundamental, nesse cenário, a crise do capitalismo como modelo econômico e político abre espaço para os ideais neoliberais que redefiniram o papel do Estado como menos interventor, promovendo uma abertura política e econômica.

Em 1995, no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), partindo do pressuposto que o Estado é responsável pela crise econômica, é criado o MARE¹, com o intuito de apresentar uma nova forma de agir na gestão pública. A Reforma do Estado redefiniu as políticas econômicas adotadas e alterou as estratégias da reorganização do Estado dando luz a uma nova prática na administração pública baseada em uma abordagem gerencial que tem o intuito de modernizar o modelo administrativo, onde as práticas gerenciais adotadas se inspiram nas práticas administrativas das empresas privadas (BRESSER-PEREIRA, 2008).

O modelo gerencial veio por conta da falta de eficiência para atender às novas demandas surgidas aliada ao desgaste do modelo burocrático de administração. Segundo Bresser Pereira (2005), forçando uma redefinição do papel do Estado, em diversos âmbitos e com ênfase maior no campo econômico. Esta redefinição do papel do Estado como um todo forçou a emergência de um novo modelo de administração pública, que foi nomeado de ‘gerencial’ por Bresser Pereira (REIS, 2014).

Esse modelo deveria ser adotado em todos os órgãos públicos, pois o governo da época estava tentando empreender uma nova forma de gestão, que trouxesse mais resultados.

Nas escolas, não foi diferente. A partir de 1995, dá-se início a uma busca por uma gestão escolar mais eficiente baseada em uma gestão pública gerencial. Frisa-se que este modelo vai contra a um paradigma de gestão burocrática, que era adotada nos anos anteriores. A gestão gerencial, em seu norte, é embasada nos princípios de globalização e das tendências neoliberais que visavam à redução da pobreza e da preparação de trabalhadores para o atendimento das exigências do mercado (ZENARDINI, 2006).

Nesse contexto, o modelo centralizador do Estado passou para outro formato, tornando-se descentralizado e adotando um modelo de gestão que se apropria de uma gestão democrática que preconiza a autonomia e a participação.

¹ Ministério da Administração e Reforma do Estado

Nesse cenário, compreende-se que um modelo de gestão diferente pode vir a melhorar os resultados educacionais e, dessa forma, parte-se do pressuposto que o modelo de gestão democrática centra-se na transferência de funções para a escola por intermédio da valorização da participação dos atores envolvidos no planejamento e na tomada de decisão, e isto, certamente, tem um viés democrático.

No entanto, na legislação subsequente a estes anos, no interior das Instituições Públicas, em especial as de Ensino, há discursos e mesmo determinações de que a gestão deva ser democrática. Isso inclusive, no âmbito do Instituto Federal do Piauí, nos seus diversos *campi*, conforme consta em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) (IFPI, 2014a).

Minha preocupação é saber se, nos dias de hoje, 2017, na prática gestionária dos *campi*, há, de fato, a presença do modelo democrático de gestão, ou se permanece o modelo gerencial, ou outros.

Daí o **problema central** desta pesquisa: Com qual dos dois modelos de gestão (gerencial ou democrático) as práticas gestionárias dos diretores dos *campi* do IFPI se identificam?

Essa questão mostra-se articulada a outras indagações, a saber:

- Que perfis de gestão estão presentes nos diretores gerais dos *campi* do IFPI?
- A história do IFPI, dentro das políticas públicas da educação profissional e de gestão, alinha-se com o modelo gerencial ou com o democrático?

Assim, esse estudo tem como objetivo geral analisar os perfis e as práticas gestionárias dos diretores do IFPI, partindo da compreensão dos modelos da gestão gerencial e democrática.

São objetivos específicos: Contextualizar a história do IFPI dentro das políticas públicas da educação profissional e da gestão; Identificar o perfil dos diretores gerais do IFPI; Caracterizar e analisar as práticas gestionárias dos diretores do IFPI, tendo por base os princípios da gestão gerencial e democrática e identificar as modalidades de provimento ao cargo de diretor geral nas instituições federais de educação profissional, em especial no IFPI.

A hipótese desta pesquisa é: Os diretores gerais dos *campi* do IFPI, em suas práticas de gestão, se identificam com a gestão gerencial.

Tendo em vista buscar saber da existência de outras pesquisas relativas a esta temática e a este problema especificamente, foi realizada uma revisão de literatura, utilizando os descritores educação profissional, gestão e gestor, não tendo sido encontrado nada de igual ou semelhante a

esta pesquisa. Foram encontradas teses e dissertações com temática que podem ser aproximadas do tema e dos objetivos desta tese, conforme quadro abaixo:

QUADRO 1 – Revisão de literatura com descritores: educação profissional, gestão e gestor

ORDEM	TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	ANO	CATEGORIA
01	A gestão da educação profissional no Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará-CEFET/Pará	Cristiane Silva de Almeida	Universidade Federal do Pará	2008	Dissertação
02	Vicissitudes na constituição da identidade de gestão de gestores da educação profissional e tecnológica: um estudo exploratório	Fátima Landim Souza	Universidade de Brasília	2009	Dissertação
03	Análise da gestão de Instituto Federal de Educação. Desafios e oportunidades da expansão em rede	Diva Valério Novaes	Universidade Estadual de Campinas	2014	Pós-doutorado
04	A nova gestão pública, a regulação da educação e a gestão democrática no contexto dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia da Bahia	Rosemeire Baraúna Meira de Araujo	Universidade Federal da Bahia	2014	Tese
05	O modelo de gestão aplicado ao ensino no IFPI frente às configurações dos IFs	Joedna Lobato do Amaral Hübner	Universidade de Brasília	2015	Dissertação

Fonte: Banco de teses e dissertação da CAPES e Programas de Pós-graduações das Universidades, organizado pela pesquisadora

A dissertação nº 1 tem como objeto de estudo as práticas de gestão do Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará (CEFET-PA), objetivando verificar se, na instituição citada, havia o favorecimento da democratização da gestão na Educação Profissional. Para tal, os objetivos específicos foram: identificar a lógica de organização da gestão da Educação Profissional no CEFET-PA; verificar como a autonomia escolar foi desenvolvida pela gestão do CEFET-PA; descrever como ocorreu a participação dos sujeitos representantes no Conselho Diretor do

CEFET-PA e, por último, analisar como as ações escolares foram planejadas na instituição. A partir da análise dos dados obtidos, as conclusões foram as seguintes: a dinâmica de organização interna do CEFET-PA apresentou características que evidenciaram práticas centralizadoras, fragmentadas e pouco articuladas à realidade educacional; a autonomia escolar tem favorecido o desenvolvimento de parcerias com instituições privadas, comprometendo a qualidade do ensino ofertado na instituição, no momento da realização de convênios e parcerias com o setor privado.

A questão que orienta a dissertação nº 2 se insere na possibilidade de investigar e compreender o papel da dimensão inconsciente nas vicissitudes da constituição da identidade dos sujeitos gestores da instituição educacional Instituto Federal Sudeste de Minas – *Campus* Rio Pomba. Foi observado que questões subjetivas e interesses de certos grupos aparecem como geradores de conflitos e diferenças e que as relações de poder trazem em si um mal estar, que faz dos gestores alvo de conflitos dentro da instituição. O resultado encontrado evidenciou que o sujeito gestor perde e ganha num processo de agrupamento. As vicissitudes estudadas destacaram as formações intermediárias e as identificações que ocorrem dentro de uma instituição de educação profissional e tecnológica.

O estudo de nº 3 é um Pós-doutorado, que se configura como um esforço para levantar as seguintes questões: Quais as principais potencialidades e fragilidades da gestão administrativa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo (IFSP)? Quais contribuições obtêm-se por meio de estudos na área de políticas públicas para educação e a partir dos resultados de pesquisas realizadas no âmbito da rede federal de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil e em redes educacionais semelhantes em outros países, que ofereçam subsídios para um plano de gestão para o IFSP? Para obter os resultados, foram consultados 347 servidores, estratificados entre gestores, técnico-administrativos e professores do IFSP, que se manifestaram sobre as potencialidades e fragilidades da gestão administrativa dessa instituição. A conclusão apresenta que a maior fragilidade da gestão administrativa do IFSP é a estrutura organizacional, não adaptada às diversas demandas após a transformação em Instituto Federal (IF).

A tese nº 4 trata de analisar o modelo de gestão de Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica à luz da Nova Gestão Pública. Discute-se as formas de regulação da educação profissional no Brasil e seu efeito para a democratização da gestão dos Institutos Federais (IFs). O estudo foi desenvolvido em dois Institutos situados no Estado da Bahia. Com

essa pesquisa, foram levantados questionamentos sobre os efeitos do gerencialismo como orientador da modernização da gestão e seus impactos para a consolidação dos princípios democráticos. Os resultados obtidos revelaram formas específicas de regulação da educação profissional, expressas por meio do planejamento, de contratos de gestão e da atuação dos órgãos de controle externo e um certo hibridismo que mescla a gestão democrática à tendência gerencial, conforme encontrado nos documentos institucionais.

A dissertação nº 5 trata de destacar a gestão da Pró-reitoria de ensino do IFPI junto aos *campi* e as dificuldades de trabalho da mesma num modelo de instituição *multicampi*. Os resultados obtidos foram de que a Pró-reitoria não tem suas ações pautadas num planejamento das ações e termina por apenas repassar as cobranças oriundas do Ministério da Educação (MEC).

Assim, os trabalhos encontrados tratam de gestões, destacando alguns aspectos, diferindo do trabalho que estou desenvolvendo nesta pesquisa.

Em relação à estrutura desta tese são apresentados 4 capítulos. O capítulo 1 contextualiza as políticas públicas até chegar nas políticas educacionais e de educação profissional, destacando sua história e, em especial, da educação profissional que ocorre nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia associando à gestão educacional.

O capítulo 2 reflete sobre os modelos de gestão e a importância da gestão para a execução das políticas públicas da educação profissional nos Institutos e, em especial, no IFPI, mostrando suas práticas para gerir o *campus*.

O capítulo 3 descreve os aspectos metodológicos da pesquisa. A abordagem adotada será a da pesquisa qualitativa, tomando por base os instrumentais utilizados, subsidiada no referencial teórico, além de levantamento de dados por meio da pesquisa de campo. No capítulo 4, serão apresentadas as análises dos resultados e a discussão. Por fim, serão apresentadas as considerações finais e as referências utilizadas.

CAPÍTULO 1

CONTEXTUALIZANDO POLÍTICAS PÚBLICAS, POLÍTICAS EDUCACIONAIS, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E SUA HISTÓRIA ASSOCIADA À GESTÃO EDUCACIONAL.

As concepções e políticas orientadoras da sociedade brasileira atual servem para influenciar os rumos e os processos educacionais e o modo de atuar dos gestores que, especialmente, atuam na escola pública, buscando se situar no cenário global e, nesse sentido, os temas discutidos possibilitarão uma visão mais clara do nosso contexto social, político e educacional, e farão “ponte” para compreendermos a proposta de pesquisa constante neste trabalho.

O estudo das políticas públicas no Brasil e no mundo, assim, tem se destacado na busca de refletir sobre as ações do Estado. E, no caso específico das políticas públicas para a educação profissional, é importante, devido a sua história ser marcada por um modelo de educação que parecia não se adequar nem a educação básica muito menos à educação superior porque seu objetivo era preparar as classes populares para o trabalho.

1.1 Políticas públicas

Para Souza (2006), as transformações que estamos vivendo no mundo contemporâneo são muitas, trazendo ou não benefícios, e, para enfrentá-las, o Estado precisa alterar sua função, que, ao longo dos anos, foi sofrendo mudanças, indo da segurança pública até a questão da busca do bem-estar da sociedade, o que não foi alcançado, conforme estudos realizados pela autora citada no início do parágrafo.

Para proporcionar esse bem-estar, o Estado necessita desenvolver ações, programas e planos em diferentes campos, tais como: assistência social, saúde, educação, utilizando políticas públicas, um tema frequente nas discussões sobre as atividades da Administração Pública, afetando a vida das pessoas.

As políticas públicas, assim, visam encontrar um fator comum para formular decisões sobre questões específicas ou para influenciá-las. Uma parte fundamental do trabalho do governo refere-se à concepção, gestão e avaliação de políticas públicas.

Em torno das políticas públicas são realizadas discussões sobre problemas e são postuladas soluções sobre diversas questões. De acordo com Araújo (2006), a política pública, nesse contexto, é então um resultado de confrontos e compromissos, competições e coligações, de conflitos e operações convenientes.

Os três principais componentes de qualquer política pública são: os princípios orientadores (ideologia ou argumentos); os instrumentos (incluindo aspectos de regulação, financiamento e mecanismos de prestação de políticas) e serviços principais ou ações que são ou deveriam ser realizadas de acordo com os princípios propostos (BRASIL, 2007a).

Um dos desafios que se apresentam é esclarecer o significado do termo política pública, pois, para Oliveira (2010, p. 93) “política pública é uma expressão que visa definir uma situação específica da política”. Para compreender essa definição é importante compreender o significado de política e de pública. A palavra política é de origem grega, *politikó*, que significa participação de uma pessoa nas decisões sobre os rumos de uma cidade. E a palavra pública se origina do latim, *publica*, e significa povo, que vem do povo.

Souza (2006, p. 20) ressalta que

Não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública. Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas e Lynn (1980), como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como o que o governo escolhe fazer ou não fazer. A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell, ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz.

Para Rua (2012, p. 19), “é possível sustentarmos que as políticas públicas (*policy*) são uma das resultantes da atividade política (*politics*): compreendem o conjunto das decisões e ações relativas à alocação imperativa de valores envolvendo bens públicos”.

Souza (2003, p.13) conceitua políticas públicas como sendo:

Campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e/ou entender por que as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real.

Outro conceito é o proposto por Azevedo (2003, p. 38) que coloca que “política pública é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”.

Políticas públicas, geralmente, são entendidas como programas do governo, que se desenvolvem de acordo com um problema ou situação. As políticas públicas são as ações do governo, que é uma ação que busca como responder às diversas demandas da sociedade, elas podem ser entendidas como um uso estratégico de recursos para aliviar os problemas nacionais (SANTOS, 2000).

As políticas públicas podem ser entendidas, também, como um campo privilegiado de realização do ‘pacto’ entre Estado e sociedade. Um novo papel do Estado no sentido de torná-lo mais ágil e organizador. Aqui podemos resgatar a participação no sentido entre estes dois atores, mas o objetivo final é o benefício para a sociedade (GRAMSCI, 1998).

As políticas públicas são "todas as atividades de instituições governamentais, atuando diretamente ou através de agentes, que se destinam a ter uma certa influência sobre a vida dos cidadãos" (KUENZER, 2007, p.115). Assim, compreende-se que as políticas públicas devem ser consideradas como um "processo de decisão", um conjunto de decisões que são realizadas durante um período de tempo.

Nessa vertente, verifica-se que as políticas públicas têm a ver com o acesso das pessoas aos bens e serviços (NAGLE, 1976). Consiste precisamente de regras e ações que visam a resolver e dar respostas à multiplicidade de necessidades, interesses e preferências de grupos e indivíduos que constituem uma sociedade. Isto é o que é geralmente conhecido como "demandas globais" (NOSELLA, 1998), de modo que, no final, as soluções permitem que os indivíduos e grupos coexistam apesar de suas diferenças.

Vieira (2009) ressalta que as políticas, em sua origem, podem expressar respostas do poder público a demandas sociais diversas.

Da junção de todos estes conceitos, infere-se que política pública envolve mais do que uma decisão e requer diversas ações, realizadas de forma estratégica, para implementar decisões tomadas. Dessa forma, as políticas públicas representam os instrumentos de ação dos governos, que influenciam a vida de um conjunto de cidadãos.

A participação dos cidadãos, em momentos diferentes, é uma das maneiras de ter políticas públicas socialmente relevantes. A construção de alianças entre os atores sociais deve ser a base de uma política pública, para que todos expressem a sua posição e possam contribuir para a formulação de uma proposta. Quando uma política é implantada² e implementada³, todos serão afetados positiva ou negativamente.

Em suma, políticas públicas são as decisões de governo voltadas para setores específicos da sociedade, visando garantir os direitos de cidadania a todos, como é o caso das políticas públicas educacionais, que buscam oferecer a um público ações voltadas para a educação.

Portanto, é primordial a promoção de políticas públicas adequadas à área de educação, para que flua a melhoria da qualidade da educação brasileira, mas também é importante avaliar tal política.

Nesse contexto de avaliação das políticas públicas educacionais Mainardes (2006) apresenta o *policy cycle approach*, que é a abordagem do ciclo de políticas formulada por Stephen Ball e Richard Bowe, muito utilizada nas pesquisas. *O policy cycle approach* ou ciclo de políticas, abrange três contextos distintos nas políticas educacionais: o Contexto de Influência, o Contexto da Produção de Texto e o Contexto da Prática.

O Contexto de Influência é o momento “onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos” (MAINARDES, 2006, p. 51). Nesse momento ocorre a disputa de influências e a definição das concepções (significado e objetivos da educação). Ainda nesse contexto, para Mainardes (2006, p. 51), “os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política”, principalmente, por meio de arenas de discussão formais (comissões, grupos, etc), onde diferentes pontos de vista são confrontados ou apoiados havendo a influência dos meios de comunicação social.

O Contexto da Produção de Texto está articulado com a linguagem do interesse público mais geral, ou seja, os textos políticos representam a política. Essa política pode ser os textos legais, oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc.

² Implantar tem o sentido de iniciar, segundo o Dicionário Aurélio (FERREIRA, 2010).

³ Implementar estar relacionado com a execução de certas medidas, pôr em prática ou desenvolver, conforme o Dicionário Aurélio (FERREIRA, 2010).

Esses textos muitas vezes não são claros e coerentes, devendo ser lidos levando em consideração o tempo e o local de sua produção, pois resultam de disputas e acordos (MAINARDES, 2006).

E o Contexto da Prática é o momento onde “a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (MAINARDES, 2006, p.53). A questão colocada neste contexto é que as políticas não são simplesmente implementadas na prática, elas estão sujeitas à interpretação e recriação, ou seja, em diferentes contextos da prática uma mesma política pode ser vivenciada de maneira diversa, a partir do entendimento dos sujeitos sociais.

Nesta perspectiva, esta pesquisa focará cada momento do ciclo dando ênfase para o Contexto da Prática com relação à gestão adotada pelos gestores para fazer acontecer as políticas voltadas para a educação profissional no interior dos *campi*. Com isso, objetiva-se captar o real indo além da aparência dos fatos, abstraindo-os para chegar à sua essência.

1.2 Políticas públicas educacionais

A educação é um direito constitucional, garantido a todos. As decisões a ela relativas integram as políticas públicas sociais e são caracterizadas como políticas educacionais. Diz respeito, na maior parte das vezes, especificamente à educação escolar circunscrevendo-se em contextos e em temáticas educativas, para o exercício pleno da cidadania.

Para Secchi (2010, p. 2), "uma política pública é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público". No caso específico das políticas públicas educacionais, elas são elaboradas por um ente público, o Estado, com o objetivo de sanar as dificuldades relacionadas à oferta de educação pública, conforme consta na Constituição Federal, em seu artigo 205: "A educação, direito de todos e dever do Estado [...]" (BRASIL, 1988).

Dessa forma, as políticas públicas educacionais é o Estado em ação, no que diz respeito à organização de um sistema de educação, que presta serviços educacionais a uma população, tendo a escola como seu *locus* principal de realização.

Para melhor entender o significado do que sejam políticas públicas educacionais é preciso conceituar.

Assim, qual o conceito que se pode dar para políticas públicas educacionais? Oliveira (2010, p. 96) coloca que:

Se “políticas públicas” é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, políticas públicas educacionais é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação. Porém, educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais. Isso quer dizer que políticas educacionais é um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar.

Esse autor destaca o fato de a educação ser escolar, por ser delimitada por um sistema, ter um ambiente próprio, que pode ser a escola e servir de espaço para o desenvolvimento de políticas públicas específicas.

Para Monlevade (2002, p. 42), política educacional é o “conjunto de intenções e ações com as quais os Poderes Públicos respondem às necessidades de escolarização dos diversos grupos da sociedade”.

O conceito de Monlevade (2002) reforça o que foi dito por Oliveira (2010) quanto à questão do ambiente onde essa política acontece, mas também traz o destaque de quem é o responsável por realizar essa política e para que grupo.

Camargo (2006) destaca que as políticas públicas educacionais podem ser entendidas como sendo uma fração das políticas públicas, atendendo a um determinado setor do todo: a educação.

Para Martins (1993), a política educacional não pode ter simplesmente um conceito terminal, pois “como processo, ela se revela em cada época histórica, em cada contexto, em cada momento dado da organização dos seres humanos”.

Vieira (2007, p.56) reforça essa ideia ao colocar que:

As políticas educacionais, nesta perspectiva, expressam a multiplicidade e a diversidade em um dado momento histórico. Dizem respeito a áreas específicas de intervenção, daí porque se fala em políticas de educação infantil, educação básica, educação superior, etc. Cada uma delas, por sua vez, pode se desdobrar em outras. Isso significa dizer que, a depender do ponto de vista de onde se examina uma determinada esfera de intervenção estatal, a relação entre o todo e as partes se modifica, na proporção direta do que é maior ou menor nos diferentes campos de atividades.

A educação profissional é uma modalidade educacional que se desdobrou em várias políticas públicas, em cada momento histórico, como poderá ser visto no próximo item deste trabalho.

Dessa forma, uma política pública educacional se modifica e se ajusta conforme o contexto histórico e ambiental. As políticas adotadas no começo do século passado diferem muito das políticas adotadas na contemporaneidade.

Para Aranda (2010, p.16), política educacional é “o conjunto de ações, programas, projetos, leis que movimenta a área educacional, sempre pautada numa determinada concepção de sociedade e de homem”. A autora reforça o que foi colocado no parágrafo anterior.

Na visão de Romanelli (2010), a política educacional é o conjunto de leis, decretos, normas, regulamentos e resoluções que fazem a doutrina educacional de um país. Essas políticas educacionais não apenas criam marcos legais e diretrizes para a ação, mas também pressupõem a expansão de ideias, reivindicações e valores.

De acordo com Saviani (2007), as políticas educacionais são parte da ordem pública de um Estado e, como a educação é um direito universal, essas políticas devem procurar implementar medidas e ferramentas que são capazes de garantir a qualidade da educação.

As políticas educacionais não nascem do nada, elas são parte de um quadro mais amplo de uma filosofia de educação e são o resultado de várias influências dos sistemas sociais que atuam sobre o sistema de ensino. Por isso, as políticas educacionais são elementos essenciais na formação de estratégias para desenvolver um padrão para orientar o desenvolvimento da educação. Isso significa que as políticas educacionais devem definir a direção que certas medidas devem tomar para atingir um determinado fim, definindo o sentido que a educação deve ter em um tempo e espaço (ARAÚJO, 2006).

Em outras palavras, as políticas educacionais são o que queremos fazer com o sistema educacional, ou seja, é como organizar os organismos responsáveis pelo fornecimento de educação, de acordo com as teorias atuais e educacionais, psicológicas, sociológicas e administrativas (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005). Estudiosos argumentam que a política educacional não deve ser reduzida à regulação da qualidade da educação, ou ao controle do acesso dos grupos sociais para o conhecimento, nem ao desenvolvimento de programas de qualificação da força de trabalho para garantir o desenvolvimento econômico. Na verdade, a política educacional é um exercício de filosofia. Portanto, seu objeto é o futuro, ou seja, a aprendizagem possível e desejável, porque os seus homens e mulheres são capazes de aprender a ser melhores. Nesse cenário, as políticas educacionais criam novas possibilidades para investigar

maneiras de como aprender e assimilar valores, entre muitas outras possibilidades (SANTOS, 2000).

A política educacional "refere-se ao conjunto de decisões e ações tomadas com a intenção deliberada de mudar insumos, processos e produtos de um sistema educacional" (GRAMSCI, 1998).

Todos esses conceitos de políticas públicas educacionais destacam a ação do governo, o *locus* de realização, sua história e contextualidade, mostrando uma caminhada que foi e é reforçada pelas legislações, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE).

Dessa forma, compreende-se que as políticas educacionais engloba um pouco de cada conceito apresentado acima com a finalidade de alcançar os objetivos e melhor definir os procedimentos a serem utilizados.

E atentando para este fato, o governo federal, ao realizar a implantação da política de expansão dos Institutos Federais (IFs), reforçou a necessidade de ter um gestor em cada *campus* como forma de realizar a contento as políticas educacionais planejadas.

1.3 Educação profissional

O termo educação profissional passou a existir em substituição à terminologia ensino técnico, que constava na Lei nº 4024/61 de 20 de dezembro de 1961, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB-, Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Além disso, passou a designar a modalidade de educação brasileira que busca “garantir ao cidadão o direito ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social”, conforme constam nas Resoluções da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional da Educação (CNE) nº 3/98 e nº 4/99 (BRASIL, 1998, 1999).

O Decreto nº 5154/2004 foi alterado pelo Decreto nº 8268 de 18 de junho de 2014, destacando que a educação profissional deverá se desenvolver numa articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego e da ciência e tecnologia.

A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio, conforme a Resolução nº 1/2005, poderá se dar de forma:

- Integrada, e ocorrendo na mesma instituição e contando com uma única matrícula para cada aluno;
- Concomitante, oferecida a quem concluiu o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, com matrícula distinta, podendo ocorrer na/em:
 - mesma instituição;
 - instituições de ensino distintas; ou
 - instituições de ensino distintas, mediante convênio de intercomplementaridade, com projetos pedagógicos unificados entre as instituições; e
- Subsequente, oferecida a quem já tenha concluído o ensino médio.

O Decreto nº 5154/2004 destaca que os cursos e programas de educação profissional técnica de nível médio e os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação poderão ser estruturados e organizados em etapas com caráter de terminalidade, permitindo saídas intermediárias aos alunos, os quais conferirão certificados de qualificação para o trabalho após sua conclusão com êxito.

A educação profissional inclui o conjunto de ensinamentos, dentro do sistema de ensino, que pressupõe uma preparação qualificada de profissões.

A Formação Profissional, no âmbito do sistema de ensino, visa preparar sujeitos para a atividade em um campo profissional, proporcionando uma formação polivalente que lhes permitirá adaptar-se às mutações industriais que podem ocorrer ao longo de suas vidas (NOSELLA, 1998).

Pode, também, a educação profissional, incluir um conjunto de formação de ciclos com uma organização modular de duração variável, composta por áreas de conhecimento teórico e prático com base em vários campos profissionais (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Entre os objetivos da educação profissional obedecendo aos objetivos da educação nacional, estão: preparar para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; aprimorar o educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; compreender os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina; integrar-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia; possibilitar a construção de diferentes

itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino. Analisando esses objetivos, compreende-se que a formação profissional inclui um conjunto de ensinamentos, tanto para a base da formação profissional quanto para a formação profissional específica de nível médio e superior (BRASIL, 2008a).

Já para Kuenzer (2007), o principal objetivo da formação profissional no sistema de educação é preparar os alunos para a atividade em um campo profissional e facilitar a sua adaptação às mudanças industriais que podem ocorrer ao longo de sua vida. Então, esses ensinamentos têm como objetivo garantir que os alunos adquiram as habilidades que lhes permitam, entre outras realizações: desenvolver qualificação ou qualificações dos estudos gerais de competência; compreender a organização e as características do setor produtivo correspondente e inserção profissional; conhecer a legislação laboral e os direitos e obrigações das relações de trabalho; trabalhar em condições de saúde e segurança e evitar riscos potenciais decorrentes do trabalho; fortalecer o espírito empresarial para o desempenho de atividades e iniciativas profissionais.

De acordo com a Resolução da CEB/CNE nº 1/2005, os diplomas de técnico de nível médio correspondentes aos cursos realizados de forma integrada com o Ensino Médio terão validade tanto para fins de habilitação profissional, quanto para fins de certificação do Ensino Médio, exigida para a continuidade dos estudos na Educação Superior.

Os diplomas e certificados de formação profissional são os instrumentos para estabelecer as qualificações e as características de cada competência e assegurar um nível de formação, de modo que o conhecimento adquirido tenha a validade e a formação necessária para atingir as qualificações profissionais e possibilitar uma adequada empregabilidade.

A educação profissional, de um modo geral, engloba várias políticas públicas educacionais a serem implementadas pelas escolas e seus gestores.

E, no caso específico dos Institutos Federais, o governo destaca que:

Os Institutos Federais ressaltam a valorização da educação e das instituições públicas, aspectos das atuais políticas assumidos como fundamentais para a construção de uma nação soberana e democrática, o que pressupõe o combate às desigualdades estruturais de toda ordem. Nesse sentido, os Institutos Federais devem ser considerados bem público e, como tal, pensados em função da sociedade como um todo na perspectiva de sua transformação. Os Institutos Federais respondem à necessidade da institucionalização definitiva da educação profissional e tecnológica como política pública (BRASIL, 2010a, p. 19).

Assim, o governo determinou que os Institutos são políticas públicas que devem englobar várias outras políticas visando alcançar os objetivos institucionais planejados de organização e gestão.

No Art. 42, da LDB nº 9394, acrescenta-se que as instituições de educação profissional e tecnológica, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade (BRASIL, 1996).

Dessa forma, a educação profissional abrange muitas ações e programas que viabilizam essa modalidade de ensino.

E, para entender melhor a educação profissional, deve-se procurar conhecer a sua história, que será apresentada a seguir.

1.4 História da educação profissional

O período de 1909 a 2016 é um referencial temporal e histórico, que delimitou mudanças relevantes, no âmbito da história da educação profissional, tanto em termos de leis como de ações no interior das escolas, como pode ser visto a seguir.

Este capítulo realizará uma análise da história da Educação Profissional no Brasil. Inicia-se, portanto, com a Educação Profissional a partir de 1909 até 1929, posteriormente se realizará uma avaliação da consolidação de uma Política de Educação Profissional a partir de 1930 até 1970. Após, refletiremos sobre a Dualidade Estrutural e as Reformas a partir de 1971 até 2002 e, por fim, destacar-se-á a Educação Profissional nos governos do Partido dos Trabalhadores a partir de 2003 até 2016. Deve-se ressaltar que as datas foram definidas, levando-se em consideração um “[...] conjunto de fatos, contradições, confrontos e desenvolvimentos que não se iniciam nem terminam na data escolhida, mas que lhe dão o valor simbólico demarcador dos eventos” (CIAVATTA, 2009, p. 87).

1.4.1 A educação profissional a partir de 1909 até 1929

O Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, criou 19 escolas de ‘Aprendizes Artífices’ distribuídas em todos os estados brasileiros, de acordo com a divisão geopolítica na época. A razão para a criação das escolas foi a necessidade de educar os ‘pobres e despossuídos’, a fim de removê-los das ruas e dar-lhes algumas habilidades que lhes permitissem ser útil para o país. Este argumento, claramente, era ligado a um preconceito de classe, pois, na verdade, naquela época, se iniciava um processo de industrialização para o qual era necessária mão de obra qualificada (CUNHA, 2002).

Para Kuenzer (2007), naquele contexto, quase não havia desenvolvimento industrial, e, conseqüentemente, não havia uma demanda alta por profissionais qualificados, assim, as escolas criadas tinham como finalidade uma questão moral, que era educar numa perspectiva moralizadora da formação para o trabalho. Essas escolas eram custeadas pelos Estados, Municípios e União com recursos do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio.

As Escolas de Aprendizes Artífices, que era uma política pública da época para atender um público alvo, apresentaram dificuldades diversas, entre elas: prédios inadequados, oficinas em precárias condições de funcionamento, escassez de profissionais qualificados. Com isso, os índices de evasão foram altos no ano de implantação dessas escolas, 1910. De um total no Brasil de 2.118 matrículas só havia frequentando 1.248 alunos, destacando uma evasão de quase 50% no país (SANTOS *apud* LOPES *et al*, 2000).

E, nos anos seguintes, a situação foi se agravando, pois a evasão continuou a aumentar nas Escolas de Aprendizes Artífices. Mas, mesmo com as limitações encontradas, o modelo de Ensino Profissional pensado para a implantação da rede de ensino técnico-profissional foi se consolidando para dar espaço à criação das Escolas Técnicas do Brasil.

Na última década da Primeira República ou República Velha, houve a preocupação em pensar e modificar os padrões de ensino e cultura das instituições escolares, e entre elas as pertencentes ao ensino técnico-profissional. Este período foi conhecido e marcado pelo entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico ocasionado por movimentos políticos sociais, que procuravam trazer para o centro das discussões a importância do tema da instrução nos seus diversos níveis e tipos (NAGLE, 1974). As discussões com relação à Educação Profissional,

nessa época, continuaram reforçando a ideia de ressaltar a formação das classes menos favorecidas social e economicamente.

Os responsáveis pelas escolas eram indicados politicamente pelas autoridades da época, que podiam ser profissionais da própria escola ou não.

No Piauí, os primeiros diretores da Escola de Aprendizes Artífices foram: Josino José Ferreira (de 1909 a 1928) e Oswaldo Fettermann (de 1928 a 1929) (IFPI, 2014b).

1.4.2 Consolidação de uma política de educação profissional a partir de 1930 até 1970

Nos períodos anteriores à Revolução de 1930, o cenário nacional estava embasado em um projeto de hegemonia de orientação taylorista/fordista⁴ por parte da burguesia industrial. O pensamento da época era articular economicamente a agricultura e a indústria, fortalecendo assim o projeto de industrialização no Brasil com o apoio das oligarquias rurais. Tal projeto de caráter político-econômico foi finalizado no governo de Getúlio Vargas (1930-1945), denominado de ‘Era Vargas’. Criou uma política protecionista do café devido à queda dos preços no mercado internacional resultante dos problemas financeiros que atingiram os principais mercados mundiais após a quebra da Bolsa de Valores de Nova York. Em 1934, após o equilíbrio da situação internacional, o governo brasileiro, também, mostra desempenho mais favorável ao setor industrial em substituição ao modo de produção agroexportador⁵.

Para Saviani (2007), nesse período, as políticas educacionais tinham por objetivos atender às demandas do processo de industrialização e do crescimento da população urbana. Os anos de 1930 e 1940 foram de consolidação da industrialização no país, exigindo um ensino profissional que atendesse às necessidades do desenvolvimento industrial brasileiro.

Um marco em 1937 foi a reorganização do Ministério da Educação e Saúde Pública, passando a denominar-se de Ministério da Educação e Saúde. O ensino industrial, nessa época, foi inserido em uma divisão do referido órgão. As Escolas de Aprendizes Artífices juntamente

⁴ Orientação taylorista/fordista - formas de organização da produção industrial que revolucionaram o trabalho fabril durante o século XX. Esses dois sistemas visavam à maximização da produção e do lucro (FRANCISCO, 2018).

⁵ Modo de produção agroexportador - surgiu na segunda metade do século XIX na Argentina e na América Latina devido à consolidação de um sistema econômico baseado tanto na produção de matérias-primas agrícolas como na exportação aos países centrais (principalmente europeus) (Disponível em: <http://queconceito.com.br/modelo-agroexportador>).

com a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás⁶ ficaram subordinadas a essa divisão e, logo em seguida, transformadas em liceus, destinadas a oferecerem Ensino Profissional (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

No período compreendido entre 1942 e 1943, a Educação Profissional foi destaque na Reforma Capanema com a regulação do ensino industrial, secundário e comercial, por meio das leis orgânicas, que ditavam como seria a educação durante o governo de Getúlio Vargas. A Reforma Capanema, no que diz respeito à educação profissional, trouxe propostas pedagógicas para a formação de intelectuais e trabalhadores, atendendo mudanças que ocorriam no mundo do trabalho e incluiu vários cursos profissionalizantes para atender à diversidade de profissionais requeridas pelo desenvolvimento crescente dos setores secundário e terciário. Mesmo com o aumento do número de escolas e cursos, os mesmos não habilitariam os educandos para o ensino superior.

O sistema de escolas técnicas do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) foi criado em 1942 pelo Decreto-lei nº 4.048, de 22 de janeiro, com a denominação de Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários. A criação dessas escolas foi advinda de pressão por setores que estavam preocupados em dar uma resposta à rápida industrialização que ocorreu nesse período (SAVIANI, 2007).

Em seguida, o Decreto-lei nº. 4.984, de 21 de novembro de 1942, regulamentou a criação de escola ou sistema de escolas de aprendizes de responsabilidade das empresas oficiais que possuísem mais de 100 trabalhadores. As escolas eram mantidas com recursos das empresas, com a finalidade de dar formação profissional aos seus aprendizes e o ensino de continuação, de aperfeiçoamento e especialização de seus demais trabalhadores. Para efeito de administração desse ensino, essas escolas poderiam articular-se ao SENAI (BRASIL, 1942).

A partir daí começou a organização das Escolas Técnicas Federais. Na regulamentação do ensino profissional, o Decreto-lei nº. 4.073, de janeiro de 1942 - Lei Orgânica do Ensino Industrial- traz alguns aspectos positivos quanto à organização desse ramo de ensino. No entanto, segundo Saviani (2007), o caráter dualista, que separa o ensino secundário do ensino profissional,

⁶ Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás - instituição escolar criada em 1917 voltada para a formação de professores, que se caracterizou por ser a única que formava docentes para o ensino técnico no país, no período de seu funcionamento. Atualmente, é uma instituição federal de ensino que se compreende como um espaço público de formação humana, científica e tecnológica. É o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet/RJ). (CEFET-RJ, 2015).

reforça a ida para a universidade dos que frequentavam o curso secundário e a não ida, para os que frequentaram os cursos profissionais e reforçando o caráter corporativista, que vinculava estreitamente cada ramo ou tipo de ensino às profissões e ofícios requeridos pela organização social.

No mesmo ano, 1942, os Liceus Industriais do Ministério da Educação e Saúde foram transformados em Escolas Industriais e Técnicas, passando a integrar a Rede Federal de Estabelecimentos de Ensino Industrial juntamente com as novas Escolas Técnicas, criadas no Rio de Janeiro, Ouro Preto e Pelotas.

Para Caires e Oliveira (2016), o conjunto de escolas profissionais, no Brasil, foi marcado por uma perspectiva dualista porque, por um lado, tinha-se uma Rede Federal de Educação organizada por um órgão público e, por outro, um sistema paralelo representado pelo Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Sistema Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), que veio a surgir em 1946, por meio do Decreto-lei nº.8.621, de 10 de janeiro de 1946 (BRASIL, 1946).

A Lei Orgânica do Ensino Industrial foi sofrendo mudanças referentes à equivalência entre os sistemas propedêutico e profissional, a partir da queda do Estado Novo em 1945. Nesse novo cenário pós-deposição de Vargas, Kuenzer (2007) destaca que:

A dualidade estrutural, portanto, configura-se como a grande categoria explicativa da constituição do Ensino Médio e profissional no Brasil, legitimando a existência de dois caminhos bem diferenciados a partir das funções essenciais do mundo da produção econômica: um, para os que serão preparados pela escola para exercer suas funções de dirigentes; outro, para os que, com poucos anos de escolaridade, serão preparados para o mundo do trabalho em cursos específicos de formação profissional, na rede pública ou privada (KUENZER, 2007, p. 28-29).

Kuenzer (2007) destaca que essa dualidade estrutural demarca a trajetória educacional a ser feita pelas elites e pelos trabalhadores. Os cursos profissionalizantes são para os que não seguiriam carreiras universitárias, deixando evidente que a formação da mão de obra manual e mecânica do aprender a fazer, era voltada aos jovens menos favorecidos social e economicamente. Às elites cabia o ensino das ciências e humanidades para dar suporte às atividades intelectuais, que as levariam ao ensino superior. Essa reforma colocou o ensino profissional no Brasil numa dimensão dicotômica, separando grupos e ignorando a dimensão humana para um desses grupos.

Essa dualidade, destacada por Kuenzer (2007), não é algo novo, que surgiu na ‘Era Vargas’. É um processo que surgiu desde a criação das primeiras escolas de educação profissional, ao fazer diferença de quem deveria estudar o quê e para quê.

Para Kuenzer (2007, p.28), houve, nessa época, uma articulação da iniciativa privada com o Poder Público

[...] para atender a demandas bem definidas decorrentes da divisão social e técnica do trabalho organizado e gerido pelo paradigma taylorista-fordista como resposta ao crescente desenvolvimento industrial que passava a exigir mão-de-obra qualificada.

Em 1950, a Lei nº. 1.076 ou Lei da Equivalência, de 31 de março, flexibiliza o ingresso dos estudantes que concluíram o primeiro ciclo dos ensinos industrial, comercial e agrícola a ingressarem no curso clássico ou científico seguindo algumas exigências de complementação de disciplinas, como uma forma de possibilitar a entrada desses estudantes nos cursos superiores (BRASIL, 1950).

Três anos depois, a Lei nº. 1.821/1953, de 12 de março de 1953, facultava o direito de ingresso em qualquer curso superior a todos que tivessem concluído o curso técnico em qualquer dos ramos de ensino mediante exames de adaptação. Surge pela primeira vez uma possibilidade de aproximação entre o curso secundário propedêutico e os cursos profissionalizantes de nível médio (BRASIL, 1953).

Para Cunha (2000):

A primeira lei de equivalência foi decisiva para a transformação dos cursos básicos industriais, de portadores de um conteúdo quase que exclusivamente profissional, para um conteúdo cada vez mais geral, abrindo, assim, caminho para a sua própria extinção ao fim da década de 1950. A restrição da equivalência, exigindo os exames de complementação, induziu a pressão dos estudantes do 1º ciclo dos cursos profissionais para que estes incluíssem todas as disciplinas do ginásio de modo a dispensá-los de prestar esses exames (CUNHA, 2000, p. 158).

Todavia, somente a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961), manifesta a articulação sem restrições entre os ensinos secundário e profissional, abolindo, dessa forma, a discriminação contra o ensino profissional por meio da equivalência plena, colocando-se, ‘formalmente’, um fim na dualidade de ensino. No entanto, é importante assinalar que a dualidade só acabou formalmente, já que os currículos se encarregavam de mantê-la, uma vez que o ensino voltado para a continuidade dos estudos permanecia privilegiando os conteúdos exigidos nos processos seletivos de acesso ao ensino superior.

Kuenzer (2000) esclarece que:

A equivalência estabelecida pela Lei 4024/61, em que pese não superar a dualidade estrutural, posto que permanecem duas redes, e a reconhecida socialmente continua a ser a que passa pelo secundário, sem sombra de dúvida trouxe significativo avanço para a democratização do ensino (KUENZER, 2000, p. 16).

Dois anos antes da promulgação da LDB/61, em 1959, as Escolas Técnicas Industriais e Técnicas, vinculadas ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), foram transformadas em Escolas Técnicas Federais, com personalidade jurídica e autonomia didática, administrativa, técnica e financeira (BRASIL, 1959; CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

Em 1964 aconteceu um Golpe, que instaurou o Regime Militar, e que, conseqüentemente, viabilizou a entrada de capital norte-americano no Brasil. No cenário educacional, no período de 1964 a 1968, o governo do Brasil faz os acordos MEC-USAID, que segundo Oliveira (2003, p.36), “[...]visavam dar assistência técnica, assessorar pedagogicamente a educação e, principalmente, promover a doutrinação ideológica, cimentada na ideia de que a educação seria capaz de integrar o país, no campo do capitalismo central”.

No ano de 1968 foi feita uma reforma na educação, que ficou conhecida como Reforma Universitária, que tratou de regulamentar o ensino superior.

O Regime Militar passou por um processo de acirramento, em razão de movimentos que contestavam a forma como estavam sendo feitos os encaminhamentos políticos do país, em 1968. O governo, para controlar essas manifestações, editou e outorgou o Ato Institucional nº 5 (AI-5). Esse ato decretou várias ações, entre elas: recesso do Congresso Nacional, das assembleias Legislativas e das Câmaras de vereadores, suspensão dos direitos políticos e do *habeas-corpus*, nos casos de crimes políticos (BRASIL, 1968).

No ano de 1969, foi outorgada a Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro, que serviu para legitimar os atos institucionais do Regime Militar. E, nesta Emenda, aparece pela primeira vez a “educação como um dever do Estado” (HORTA, 2005).

Diferente do quadro de crise política apresentado, registrou-se, nos anos de 1960 e 1970, a valorização acentuada da mão de obra formada nas Escolas Técnicas Federais, que era absorvida por empresas privadas ou estatais, uma das razões era a de que essas escolas apresentam um padrão melhor do que as outras escolas, sendo considerado um ensino de alto padrão à época. Devido a tal situação, no período de 1963 a 1973, a demanda por matrículas nos diversos cursos oferecidos apresentou um aumento de 1.000%. Por consequência, milhares de técnicos foram

colocados à disposição do mercado de trabalho, até este não conseguir mais absorvê-los devido o processo de recessão que aconteceu na década de 1980.

Nesse período, os gestores responsáveis pela escola continuavam a serem indicados politicamente, não havia uma preparação para assumir tal função.

No Piauí, foram vários diretores que estiveram à frente da instituição, como pode ser visto a seguir:

Cid Rocha Amaral (de 1931 a 1933), Nilton Norberto de Oliveira (de 1933 a 1934) e Artur Seixas (de 1934 a 1935). Hermínio de Moura Rios também assumiu interinamente a direção em vários momentos desse período. Em 1937, na vigência do Estado Novo, governo de Getúlio Vargas, surgiu uma nova denominação: Liceu Industrial do Piauí, resultante da intenção governamental de Industrializar o país usando a Rede de Escolas Profissionais como instrumento de formação de operários. Essa mudança foi feita durante a gestão de Flávio Castelo Branco, à frente da Escola até 1940, quando foi sucedido por Argemiro Freire Gameiro, de 1941 a 1943. [...] Luiz Pires Chaves (de 1944 a 1948), Elói do Egito Coelho (de 1948 a 1957) e Murillo de Rubin Couto (de 1957 a 1967). [...] Roberto Gonçalves Freitas (de 1968 a 1970) [...] (IFPI, 2014b)

1.4.3 Dualidade estrutural e as reformas a partir de 1971 até 2002

Em 1971, ainda sob o domínio do governo militar, há uma profunda reforma da educação básica promovida pela Lei nº. 5.692/1971, que alterou em parte a LDB/1961, e que se constituiu em uma tentativa de estruturar a educação de nível médio profissionalizante para todos (BRASIL, 1971).

Pela reforma de 1971, a habilitação profissional passa a ser obrigatória em substituição à equivalência entre os ramos secundário e propedêutico. Essa opção tinha, por fundamento, um projeto de desenvolvimento do Brasil tendo com base em uma nova fase de industrialização, que demandava mão de obra qualificada para atender a tal crescimento. Alia-se a essa opção política do governo, a aspiração das classes populares ao acesso a níveis mais elevados de escolarização, que implicava uma forte pressão pelo aumento de vagas no ensino superior.

A solução encontrada foi optar pela via da formação técnica profissionalizante em nível de 2º grau, que deveria garantir a entrada no mercado de trabalho, em plena expansão, em função dos elevados níveis de desenvolvimento.

A Lei nº 5.692/1971 introduz, assim, modificações na estrutura do ensino, entre elas a eliminação do dualismo existente entre escola secundária e escola técnica, originando-se a partir

de então, uma escola única de 1º e 2º graus, voltada para atender à educação básica geral e a preparação para o trabalho. Mas, isso só ficou na lei porque nas escolas privadas continuavam tendo os dois modelos. Nessa mesma lei, cabia ao Ensino de 1º Grau a distribuição da formação geral, a sondagem vocacional e a iniciação para o trabalho. O ensino de 2º grau passou a ter como objetivo principal a habilitação profissional. Além desse aspecto, destaca-se a preocupação com a integração que deu origem à escola única fundamentada em dois princípios: o da continuidade e da terminalidade.

A continuidade seria proporcionada por um conteúdo curricular que contemplasse uma base de educação geral ampla, nas primeiras séries do 1º grau, seguida de uma formação especial e de habilitações profissionais no 2º grau. A terminalidade seria proporcionada pela possibilidade de cada nível oferecer uma formação que habilitasse o educando para o exercício de uma atividade. Desta forma, concluído o 1º grau, o jovem já estaria em condições de ingressar no mundo do trabalho como resultado da iniciação para o mesmo, oferecido nas séries finais do 1º grau. Em nível de 2º grau, a terminalidade diz respeito à habilitação profissional de grau médio, que dá condições para o jovem exercer uma profissão, mesmo que queira frequentar um curso superior.

A normatização pretendida, contudo, não produziu nem a profissionalização nem o ensino propedêutico. A obrigatoriedade se limitou ao âmbito público, pois as escolas privadas continuaram com os currículos propedêuticos, voltados para as ciências, letras e artes atendendo às elites.

Nos próprios sistemas estaduais, não houve a implantação em sua integralidade, porque faltavam recursos materiais e humanos para a manutenção da rede de escolas, aliada à concepção curricular em favor de uma formação instrumental para o mercado de trabalho, que, ao invés de ampliar a duração do 2º grau para integrar a formação geral à profissional, reduziu os conteúdos de conhecimentos das áreas das ciências, letras e artes. Os conteúdos de formação profissional passaram a ter um caráter instrumental e de baixa complexidade, levando os estudantes da classe média a buscarem escolas privadas que os preparassem e assegurassem o acesso ao ensino superior. Com isso, acelera-se um processo de desvalorização da escola pública aliada ao enfraquecimento da profissionalização obrigatória.

Também contribuíram para o fracasso da política para o ensino médio e profissionalizante previstos na Lei nº. 5.692/1971 os altos índices de evasão e de repetência, que produziram a

exclusão da população de baixa renda e de trabalhadores do sistema de ensino, os quais não conseguiam chegar ao 2º Grau. Percebe-se, assim, que os determinantes da dualidade estavam presentes na estrutura de classes. A exclusão de grande número de jovens da educação formal promovida pela escola é resultado de uma sociedade fortemente dualista e desigual, que se caracteriza na realidade e se concretiza como herança que ultrapassa todos os momentos desde a colonização e assume novas formas, acompanhando os momentos de mudanças políticas e estruturais dos sistemas produtivos dominantes, sem garantir a materialização do direito subjetivo à educação e ao trabalho numa vida produtiva.

Em 1978, a Lei nº 6.545, de 30 de junho, transformou três escolas técnicas federais – Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro - em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), inclusive oferecendo cursos de graduação e pós-graduação, visando formar engenheiros industriais, tecnólogos e professores para atuarem no ensino de 2º grau, além dos tradicionais cursos técnicos (BRASIL, 1978). E isso já altera a forma de atuação dessas instituições que antes tinham habilitação para oferecer ensino técnico e a partir de então amplia o leque de oferta, até mesmo em área que não tem domínio, como a formação de professores.

Para Cunha (2000), a cefetização foi uma estratégia política, que afastava os candidatos interessados em estudar em uma instituição de curso superior, fazendo-os ingressarem em uma instituição que lhes oferecia cursos de curta duração. Assim, para este autor, a cefetização é:

Vista por uns como valorização das escolas técnicas, que ganharam o status de instituições de Ensino Superior, a “cefetização” representou, na verdade, um desvalor dessas instituições pela manutenção de sua situação apartada da universidade, quer dizer, mais uma forma pela qual se processa a reprodução ampliada da dualidade da educação brasileira (CUNHA, 2000, p. 211).

A cefetização das três escolas citadas foi considerado um marco para muitos que queriam mudanças diferentes da oferta do ensino técnico. Mas, também, despertou o interesse dos gestores das outras escolas de, também, serem contemplados com as vantagens obtidas não se preocupando com o público que seria atendido. O MEC quando transformou aquelas escolas em CEFET ampliou a dualidade da educação, dificultando ainda mais o acesso a um ensino de graduação mais amplo que preparasse os alunos para concorrer a qualquer curso.

Em 1982, a Lei nº 7.044, de 18 de outubro, alterou o artigo 1º da Lei nº 5.692/1971, em que substituiu o termo “qualificação para o trabalho” pelo termo “preparação para o trabalho”, que, para Cunha (2000) é uma forma de tornar mais difuso seu entendimento, pois qualquer

conteúdo ministrado poderá ser associado à profissionalização e, assim, atender à legislação (BRASIL, 1982). Dessa forma, deixar um grupo em desvantagem diante do outro grupo que tem condições de investir num modelo de educação que o prepare para o curso que almeja.

Em 1985, o Brasil inicia o processo de redemocratização com o primeiro governo civil, após o longo período de ditadura militar, intensificando-se os debates entre os diferentes grupos, em torno de mudanças de rumos para a educação brasileira. As atenções das diversas correntes de pensamento educacional e concepções de políticas educacionais se voltavam para organizar uma nova estrutura ao ensino de 2º Grau e à Educação Profissional.

Com relação ao ensino profissional, o Governo Federal instituiu no dia 4 de julho de 1986, o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC), que tinha recursos do Banco Mundial (BM), e previa a criação de 200 escolas técnicas, industriais e agrícolas de Ensino de 1º e 2º graus. Mas, o papel do ensino foi reduzido aos interesses imediato do mercado de trabalho.

Um marco dessa década de 1980 foi a promulgação da atual Carta Constitucional Brasileira, em 1988, em que se destacou a educação como direito de todos e dever do Estado e da família; a obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Fundamental; progressiva universalização e gratuidade do Ensino Médio, dentre outros.

Com essa Lei, veio o desafio de organizar um projeto educacional para o século XXI, que contemplasse os artigos ali contidos. Dentre as questões apontadas, foi destaque a educação profissional associada às transformações e demandas do mundo do trabalho, além da questão da (des) articulação entre Ensino Médio e Educação Profissional. E isso é uma dificuldade que não é recente. Dura anos e anos e não se resolve.

Na década de 1980 e 1990, o sistema de Escolas Técnicas Federal sofreu duras críticas, principalmente de organizações multinacionais. No final dos anos 1980, especificamente em 1989, o Banco Mundial (BM) elaborou um relatório sobre o Ensino Médio de 2º grau no Brasil, apresentando recomendações e determinações para que o Brasil alcançasse a equidade nessa modalidade de ensino e houvesse a redução dos custos com o público atendido, devido ao grande dispêndio de dinheiro público nessas escolas, e as acusaram de serem ineficientes em seu propósito e classistas devido atenderem um público que não era o previsto para estarem naquelas escolas. Disseram que o nível médio dessas escolas deveria ser para preparar mão de obra para as

indústrias, mas o que se via eram escolas voltadas para preparar alunos da elite para concorrerem às vagas nas melhores universidades públicas do país (ARAÚJO, 2006).

. Essas sugestões tinham embasamento nos fundamentos econômicos do desenvolvimento neoliberal, nas privatizações e desestímulo à ampliação das escolas públicas de formação tecnológica (CUNHA, 2002).

O Governo Collor não implementou as sugestões do Banco Mundial no que diz respeito às escolas da Rede Federal de Escolas Técnicas. Para promover a gestão da Educação profissional, criou, pelo MEC, a Secretaria Nacional de Educação Tecnológica (SENETE), que passou a responder por todas as ações da formação tecnológica.

Com o *impeachment* de Fernando Collor de Melo, em setembro de 1992, assume o vice-presidente Itamar Franco. Entre suas ações, ocorre a reorganização no ministério e a SENETE transforma em Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), objetivando elaborar políticas públicas que articulasse a formação geral e a formação profissional. Mas, esta secretaria não conseguiu tal intento.

Em 1996, após intenso debate que ocorreu na década de 1980, finalmente, aprovou-se uma nova LDB, a de nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que configura o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica. Dentre suas finalidades, está prevista a consolidação e o aprofundamento do Ensino Fundamental, o reconhecimento àqueles que concluírem o curso básico e finaliza com o ingresso no Ensino Superior (BRASIL, 1996).

A LDB possibilita, ainda, o ingresso do aluno em carreira técnico-profissional, depois de atendida a formação geral, conforme o artigo 36, parágrafo 2º, seção IV da citada lei. Assim, o aluno pode optar entre o Ensino Médio de caráter propedêutico como aprofundamento do Ensino Fundamental ou pelo Ensino Médio Técnico Profissionalizante.

A Educação Profissional passou por mais uma reforma e sua regulamentação foi dada pelo Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997 (BRASIL, 1997). Essa modalidade de educação passa a integrar as diferentes formas de educação e trabalho à ciência e à tecnologia, com o objetivo de atender o educando oriundo do ensino básico ou egresso do mesmo ou do nível superior, bem como os trabalhadores em geral.

O Decreto nº. 2.208/1997 constitui-se, mais uma vez, num sistema paralelo, um subsistema de ensino que traz a conservação da estrutura dualista e segmentada da educação profissional, que se arrastava desde o Império. Esse Decreto traz o rompimento com a

equivalência, e permite apenas a articulação entre as duas modalidades de ensino. As consequências apareceram: a Educação Profissional esteve dissociada da Educação Básica, o que gerou uma formação técnica aligeirada em módulos dissociados e estanques dando um cunho de treinamento superficial à formação profissional de jovens e adultos trabalhadores.

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), a orientação que veio no referido decreto e em seus desdobramentos, buscava uma mediação da educação para atender às novas formas do capital globalizado e de produção flexível. Era uma maneira de formar um trabalhador “cidadão produtivo, adaptado, adestrado, treinado”.

Desta maneira, a educação profissional, com a regulamentação complementar do Decreto nº 2.208 de 1997, estabelece que “o ensino técnico passa a ter apenas caráter de complementar o ensino médio, tendo em vista que a certificação do aluno, em qualquer habilitação, só será possível mediante a conclusão da etapa final da educação básica” (SANTOS, 2003, p.222).

No art. 5º, do Decreto nº. 2.208/97, consta que “a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (BRASIL, 1997), separando a educação profissional e o ensino médio.

O Decreto Federal de 1997 instituiu o ensino técnico modular, excluindo disciplinas do ensino geral. A conclusão de cada módulo dava ao aluno um certificado de conclusão. Mas, o nível de diploma técnico somente era concedido para quem concluísse todos os módulos. O claro objetivo desta reforma era a formação técnica de nível médio mais flexível, aproximando essa formação das necessidades imediatas da produção.

Nesse período, um marco de construção das políticas públicas para a educação profissional foi o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP)⁷, que foi desenvolvido no período de 1976 a 2003 visando dar um encaminhamento à educação

⁷ PROEP - Uma iniciativa do MEC (Ministério da Educação) que busca desenvolver ações integradas da educação com o trabalho, a ciência e a tecnologia, com o objetivo de implantar um novo modelo de Educação Profissional, que propicie a ampliação de vagas, a diversificação de oferta e a definição de cursos de forma adequada às demandas do mundo do trabalho e às exigências da moderna tecnologia. O programa visa à implantação da reforma da Educação Profissional, especialmente no que diz respeito às inovações introduzidas pela LDB, Decreto 2.208 e Portaria 646, abrangendo tanto a melhoria de aspectos técnico-pedagógicos como a expansão da rede de Educação Profissional mediante parcerias com os Estados e com instituições do segmento comunitário. Além disso, atua redimensionando a Educação Profissional, no que diz respeito aos aspectos de capacitação de recursos humanos (MENEZES; SANTOS, 2001).

profissional no Brasil, em consonância com o modelo de ensino profissionalizante imposto pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD).

No ano de 2001, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) – 2001-2010, através da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que apresentou um diagnóstico da educação brasileira, divulgou as diretrizes para nível e modalidade de ensino e a partir das quais foram definidos os objetivos e metas a serem alcançados na década (BRASIL, 2001).

O diagnóstico que constava no PNE-2001-2010, com relação à educação profissional, destaca que havia:

Imprecisão das informações disponíveis sobre a “formação para o trabalho”, devido à heterogeneidade das redes de atendimento e à diversidade dos programas implementados pelos diferentes ministérios, isto é, MEC e Ministério do Trabalho, e pela iniciativa privada (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 131).

Pelo que foi exposto por Caires e Oliveira (2016), o PNE, com relação à educação profissional, não tinha os dados suficientes para fazer uma avaliação capaz de trazer mudanças significativas na história dessa modalidade de ensino.

Nesse período, com relação à gestão, para Xavier, Ribeiro e Noronha (1994), a figura do diretor escolar, até a aprovação da Constituição de 1988, seguia uma imagem apoiada num modelo de administração baseada, nos princípios racionais da administração empresarial, fundada nos mecanismos de controle dos meios de produção, processo técnico e cientificamente controlado, normas rígidas, autoridade centralizada, hierarquia, planejamento e organização detalhada, chamado de taylorismo. E, na educação profissional, eram indicados politicamente para assumir tal função.

Paro (1996) destaca que o cargo de diretor de escola foi criado a partir da aprovação e aplicação da Lei nº 5.692/71, quando os cursos primário e ginásial passaram a ser chamados de ensino de primeiro grau. Até então, existia o diretor de grupo escolar. Além da mudança de nomenclatura, a imagem de diretor se tornou equivalente à de um administrador, com a exigência de qualificações mais específicas para o cargo, mas não deixaram de ser indicados.

As escolas profissionalizantes, nesse período, tinham os seus gestores indicados como ocorria em todo o sistema, por uma lista tríplice. A partir da Constituição Federal de 1988, foi aberta a possibilidade de um processo democrático na escolha dos diretores. E isso veio acontecer no período seguinte.

Foram diretores nessa época, no Piauí: José Luiz Castro Aguiar (de 1970 a 1975), José Ferreira Castelo Branco (de 1975 a 1994) e Rita Martins de Cássia (de 1994 a 2004) (IFPI, 2014b)

1.4.4 A educação profissional nos governos do Partido dos Trabalhadores (PT) a partir de 2003 até 2016

Esse período foi iniciado com um processo de expansão da educação profissional, política diversa do governo anterior, que havia proibido qualquer processo de crescimento de tal modalidade de ensino. Com o início do governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003 a 2010), do Partido dos Trabalhadores (PT), algumas medidas foram tomadas no setor educacional, e em especial de educação profissional.

Uma dessas mudanças foi a criação do Fórum Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, por meio da Portaria nº 3.621, de 4 de dezembro de 2003, visando a articulação entre Estado e a sociedade civil, educadores, representantes do Sistema “S”, trabalhadores, estudantes, dentre outros.

Em 2004, a SEMTEC publicou um texto intitulado: Proposta em discussão: Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica, objetivando:

[...] estabelecer diretrizes e definir políticas públicas para a educação profissional e tecnológica, visando à consolidação de ações efetivas que resultem no aperfeiçoamento da democracia, na melhor qualificação do cidadão, jovem ou trabalhador, na redução das desigualdades sociais e na sua participação como agente de transformação para construir o desenvolvimento do Brasil (BRASIL, 2004a, p.10).

Com isso, a decisão do governo de Luís Inácio Lula da Silva foi dar continuidade à oferta do ensino técnico de nível médio, com a formação integrada ou ensino técnico modular.

Em 2004, foi aprovado o Decreto de nº. 5.154/2004, de 23 de julho de 2004, sendo este um dispositivo transitório, que garantia a pluralidade de ações ao sistema e às instituições de ensino, numa tentativa de reconstrução de princípios e fundamentos de formação de trabalhadores. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2006), representou a integração do ensino médio e o técnico, com uma só certificação, associando a ciência, o trabalho e a cultura, fortalecendo assim uma transformação mais estrutural da educação brasileira. Esse Decreto revogou o Decreto de nº. 2.208/97.

Assim, voltou-se ao modelo de ensino secundário integrado e a continuação do ensino modular de ensino técnico também continuou vigente. Dessa forma, a maior parte das Escolas Técnicas Federais voltaram lentamente para o modelo integrado. O argumento é que o sistema modular reduz o nível de educação oferecido e quebra com o *ethos* institucional, que é historicamente orientado para a formação técnica. Além disso, há o argumento de que houve mudanças no perfil dos alunos, com cursos modulares, pois esses cursos tendem a atrair os trabalhadores mais velhos à procura de requalificação (SAVIANI, 2007). Esses alunos, são profissionais que já atuam no mercado em uma área específica e não tem uma formação teórica mais abrangente.

No fim de 2004, houve a transformação das demais Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), por meio do Decreto nº. 5224 de 1º de outubro de 2004 que traz como finalidade, conforme o artigo 2º:

Formar e qualificar profissionais no âmbito da educação tecnológica, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, para os diversos setores da economia, bem como realizar pesquisa aplicada e promover o desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, especialmente de abrangência local e regional, oferecendo mecanismos para a educação continuada (BRASIL, 2004b).

Foi uma forma de ofertar diversos cursos desde formação inicial e continuada de trabalhadores, educação de jovens e adultos, ensino médio, educação profissional técnica de nível médio, ensino superior de graduação e de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, cursos de licenciatura e de programas especiais de formação pedagógica, nas áreas científica e tecnológica.

A partir de 2004, o SENAI destacou-se na educação profissional e retornou ao regime de educação integrada. Em 2005, o SENAI estava presente nos 26 estados, contando com 52.578 alunos matriculados em 624 cursos técnicos modulares, organizados em 24 áreas ocupacionais diferentes. A vocação do SENAI se concretiza melhor em cursos que não possuem ligação com o Ensino Médio. Nesta área, os números do SENAI são surpreendentes, já que, em 2005, eles assistiram a 79.670 jovens estagiários (formação inicial) e a 1.555.154 trabalhadores que foram treinados novamente (educação continuada), a maioria foi treinada em seu próprio ambiente de trabalho (SAVIANI, 2007).

Nesse mesmo ano, 2004, a estrutura organizacional do MEC foi alterada, por meio do Decreto nº 5.159, de 28 de julho, dispondo sobre a criação da Secretaria de Educação Básica

(SEB) e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). A SETEC foi constituída para planejar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação das políticas voltadas para a Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2004c).

Com relação à criação dessas duas secretarias, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), destacam que o MEC, formalmente, apontou o dualismo, pois ambas têm responsabilidade sobre o ensino médio.

O sistema de ensino técnico federal, em 2005, tinha 36 Escolas Agrotécnicas e 33 Escolas Técnicas Industriais vinculadas aos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET). Os CEFETs, além de cursos técnicos de nível médio, oferecem cursos superiores de tecnologia, graduação ou pós-graduação. Há também 41 unidades descentralizadas (UNEDs), que têm suas próprias sedes e mantêm a sua unidade administrativa, pedagógica e financeira (BRASIL, 2007a).

Em 2005, o próprio Ministério da Educação (MEC) passou a oferecer à população brasileira, programas que procuravam desenvolver a aprendizagem profissional. Outra medida foi a desvinculação da política do ensino médio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), trazendo as concepções do revogado decreto nº. 2.208/97. Exemplo disso é o Programa Escola de Fábrica (BRASIL, 2005).

Outro programa de destaque do primeiro mandato do governo de Lula foi o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA (Decreto n. 5.840/2006), seu objetivo era ofertar vagas para as pessoas que, ao longo da história, foram excluídas das salas de aulas por várias razões: os jovens e adultos sem escolarização. Os Institutos Federais mais uma vez foram convocados a ofertar vagas para esse público (BRASIL, 2006a).

Sem o devido preparo dos profissionais que iriam receber tais pessoas, a oferta de vagas do PROEJA entrou em declínio e, atualmente, 2016, é muito inferior ao proposto no início de sua implantação (BRASIL, 2006a).

Em 2007, foi lançado o Programa Brasil Profissionalizado (Decreto n. 6.302/07), um programa cujo objetivo é:

Fortalecer as redes estaduais de educação profissional e tecnológica. Tal programa inclui o repasse de recursos do governo federal para que os estados invistam na modernização e expansão das redes públicas de ensino médio integradas à educação profissional (AMORIM, 2013, p.14).

Tal iniciativa se apresentou como uma política de incentivo à profissionalização, já que a oferta de vagas na rede federal é insuficiente para suprir a demanda. Este programa tinha três propósitos. O primeiro se referia à forma de financiamento, exclusivamente nacional, oriundo do MEC/Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT)/Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), e eram direcionados apenas às escolas da rede pública estadual. O segundo expressava a disputa pela regulação da oferta da formação profissional, que tinha como pretensão inicial impor aos governos locais as políticas emanadas do poder central, ou seja, que os estados adotassem a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio. O terceiro era referente à crença que a educação para o trabalho era tarefa do governo federal e que caberia às unidades federadas cumprir suas determinações, além de servir de base para que as instituições privadas adotassem a mesma postura. Assim, o programa era uma forma de mostrar a trilha que deveria ser seguida com o intuito de retomar o comando para o poder político central, que detinha os recursos financeiros. Com isso, os governos estaduais faziam pressão junto ao MEC para que fossem retirados os dispositivos impositivos do citado Decreto. Em 2008, houve a retirada dos dispositivos impositivos, o que terminou culminando com o fracasso de sua manutenção no formato original (BRASIL, 2007b).

Entre os anos de 2008 a 2010, tem-se uma forte presença do Estado na definição das políticas para a Educação Profissional, pois, nesse período, os CEFETs foram transformados em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFECTs), mas, comumente chamados de Institutos Federais (IFs), por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e que são vistos pelo MEC/SETEC como política pública destinada a garantir:

[...] a perenidade das ações que visem a incorporar, antes de tudo, setores sociais que historicamente foram aliçados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil, o que legitima e justifica a importância de sua natureza pública e afirma uma educação profissional e tecnológica como instrumento realmente vigoroso na construção e resgate da cidadania e da transformação social. (BRASIL, 2008b, p.23).

É uma forma de reforçar a importância histórica de uma instituição que foi se recriando até chegar a esse momento como uma política pública, o que é destacado por Pacheco (2011, p.13):

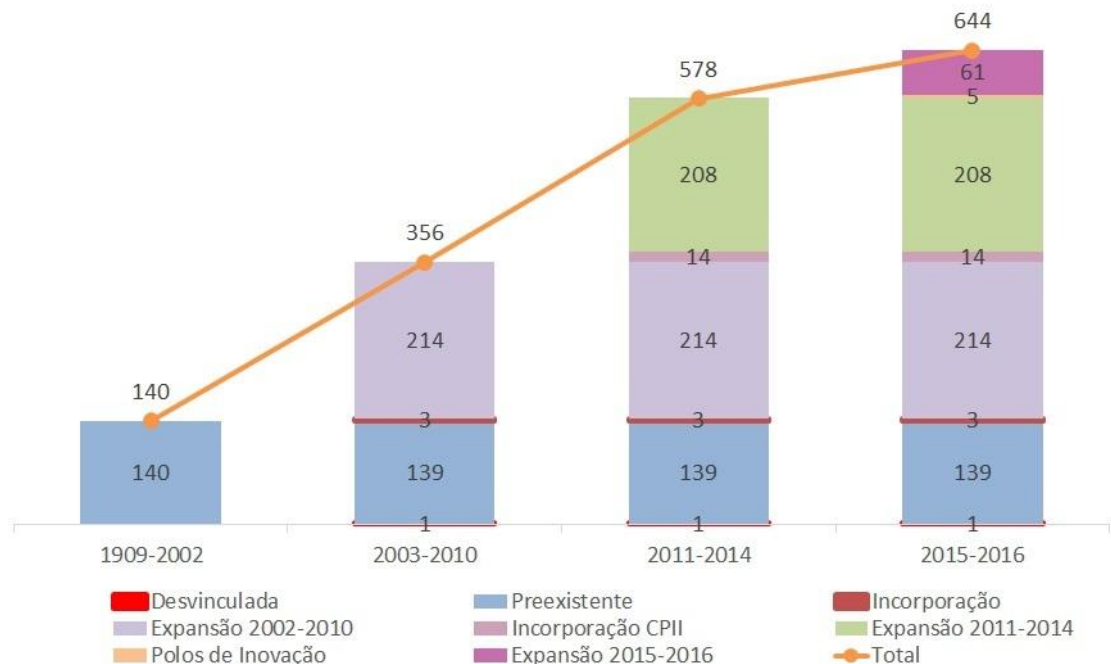
Os Institutos Federais ressaltam a valorização da educação e das instituições públicas, aspectos das atuais políticas assumidos como fundamentais para a construção de uma nação soberana e democrática, o que, por sua vez, pressupõe o combate às desigualdades estruturais de toda ordem. É, pois, para além da estrutura institucional estatal e dos processos de financiamento e gestão de caráter técnico-administrativo, principalmente na dimensão política, no campo dos processos decisórios, na intermediação dos interesses

de diferentes grupos utilizando-se de critérios de justiça social em virtude de sua função social, que os Institutos afirmam a educação profissional e tecnológica como política pública.

A criação dos Institutos Federais veio com a promessa de muitos recursos financeiros para a sua consolidação. Essa promessa levou a maioria dos dirigentes dos CEFETs a abrir mão do *status* que os mesmos já tinham adquirido para aderirem ao novo projeto. Os únicos que não aderiram foram: O CEFET do Paraná (CEFET-PR) porque já havia conquistado o direito de se transformar em Universidade Tecnológica e os CEFET do Rio de Janeiro (CEFET-RJ) e de Minas Gerais (CEFET-MG), que tinham interesse em transformar-se em Universidade como ocorreu com o do Paraná.

Assim, foram organizadas as fases de expansão, conforme Gráfico 1, saindo de 140 escolas em 2002 a 644 escolas em 2016.

Gráfico 1 - Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - Em unidades



Fonte: SETEC, 2016

Conforme o Gráfico 1, o ensino profissionalizante em 1909 tinham 19 Escolas de Aprendizizes Artífices, chegando em 2002 a 140 escolas, o que corresponde a um período de 93

anos, sendo um número pequeno de aumento em relação à quantidade de tempo. A partir da entrada de um governo do Partido dos Trabalhadores (PT), os números só aumentaram, saindo das 140 escolas para 356 nos oito anos seguintes. O número mais que dobrou. Nos quatro anos subsequentes houve mais uma ampliação saltando para 578 e até o fechamento dos dados desta pesquisa, final de 2016, já existiam 644 escolas. Esse aumento foi num período de 14 anos. Então foi um aumento significativo, que contemplou vários públicos. Consequentemente, um maior número de municípios foram beneficiados, conforme Gráfico 2.

Gráfico 2 - Quantidade de Municípios atendidos com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica



Fonte: SETEC, 2016

Em 1909, as Escolas Aprendizes Artífices foram criadas uma em cada estado. Em 2002, 119 municípios eram contemplados com Escolas Técnicas ou CEFET. Com a entrada do PT no governo houve um salto de 321 municípios atendidos no período de 2003 a 2010. Quatro anos depois mais um salto, que passou a contemplar 511 municípios e no período de 2015 a 2016 passaram a ser contemplados 568 municípios. Ou seja, num período de 93 anos, de 1909 a 2002, só 119 municípios do país tinham atendidos. E num curto espaço de tempo, de 2003 a 2016, 14

anos, 568 municípios foram contemplados. E jovens e adultos de todo o país puderam estudar mais próximos de suas residências.

Os Institutos Federais têm, entre seus objetivos, criar uma instituição de nível superior de caráter não universitário para responder à crescente necessidade por mais vagas nas universidades públicas, por uma política de expansão com a distribuição das suas unidades por critérios de interesses políticos regionais.

A lei de criação dos Institutos Federais manteve a oferta de 50% das vagas para o ensino técnico de nível médio integrado. Mas, não tem apresentado resultados positivos da sua oferta devido ter uma duração de quatro anos, terminando por ensejar ações judiciais quando alguém que cursa o terceiro ano consegue aprovação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A solução encontrada, por parte de alguns Institutos, entre eles o do Piauí, foi a oferta em três anos, em que os discentes têm que estudar em dois turnos, tendo que permanecer de forma integral em sala de aula assistindo às disciplinas do curso, conforme constam nos Projetos Pedagógicos dos Cursos reformulados recentemente (IFPI, 2016a). O integral aqui não se adequa à Escola de Tempo Integral tão propalada pelo governo federal, em que os discentes têm aulas em um turno e, no outro, atividades diversas que vão contribuir na sua formação humana, social, ética, política, cultural e etc. Esta mudança vai servir para próximos estudos, para analisar se essa proposta foi ou não adequada ao seu objetivo de implantação. Quanto aos novos cursos ofertados, parte significativa, é de nível superior ou técnico não integrado, como pode ser visto nos sites dos Institutos (BRASIL, 2016a).

O Profucionário (Decreto n. 7.415/ 2010) é um programa que beneficia os funcionários das instituições federais, estaduais e municipais com cursos de longa duração, cursos técnicos, ou de curta duração para melhor atuar nas funções que exercem em seus locais de trabalho. No início, em 2010, foram ofertadas muitas vagas. Desde 2015, são ofertadas vagas, mas de forma mais inibida (BRASIL, 2010c).

Na visão de Azevedo, Shiroma e Coan (2012, p. 35), o governo Lula encerrou:

Seus oito anos de mandato sem estabelecer uma sólida política de Estado para a educação profissional, além de contribuir para o aprofundamento do aligeiramento educacional deixado pelo seu antecessor, o governo FHC, mediante reformas intituladas como políticas de governo focalizadas no sistema produtivo, aprofundando a sua mercadorização. A institucionalização dos cursos FICs/Proeja (Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores/Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos) pode ser citada como exemplo dessa política de aligeiramento educacional.

Os autores ressaltam que, no governo Lula, a política de educação profissional continuou não tendo a devida atenção para que a educação profissional fosse reconhecida como importante para fazer o diferencial. E, dessa forma, passou para o próximo governo a responsabilidade de dar continuidade às suas ações ou de inovar e adotar uma outra postura que proporcione as mudanças necessárias a essa modalidade.

Como foi visto nos Gráficos 1 e 2, das páginas 53 e 54, em termos quantitativo o governo do PT fez a educação profissional ampliar em termos de números de escolas e de municípios beneficiados, mas em relação a fazer da educação profissional um diferencial ainda é necessário mudanças que cause impacto.

Com relação a gestão dessas escolas, houve uma eleição em que foi feita uma consulta aos docentes, discentes e técnicos administrativos, mas ainda os critérios adotados restringiam a possibilidade de todos participarem. É preciso que os critérios sejam iguais para todas as pessoas que desejam participar do processo e assim possibilitar as chances para uma melhor escolha dos interessados em participar dos pleitos.

Em 2011, houve a mudança do governante máximo da nação, sendo passada a responsabilidade pela primeira vez a uma mulher: Dilma Vana Rousseff, que também era do Partido dos Trabalhadores (PT), cujo primeiro mandato foi de 2011 a 2014. Sua proposta na área da educação foi dar continuidade às iniciativas do seu antecessor, mas, incrementando mais vagas para a educação profissional e para tanto buscou parcerias nessa oferta.

Para ajudar a atender à demanda de educação profissional no país, o Sistema “S”, que é composto por 11 instituições, entre elas: Serviço Nacional do Comércio (SENAC), Serviço Nacional da Indústria (SENAI), Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT), foi chamado para ampliar a atenção à qualificação profissional, marcando um novo ciclo que se iniciou em 2011, consolidando as novas formas de regulação do sistema educacional para a formação para o trabalho, com o lançamento do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), por meio da Lei 12.513/2011, de 26 de outubro. Este programa foi e está sendo ofertado nos Institutos Federais, na rede estadual, no Sistema “S” e na rede privada com recursos oriundos do governo federal, sendo priorizados os cursos de curta duração como padrão de qualificação para o trabalho (BRASIL, 2011b).

No PRONATEC, a ênfase foi dada ao número de matrícula, não houve a preocupação com os dados de permanência e conclusão. O programa, assim, serviu para consolidar o ingresso no país do modelo de gestão pública de caráter privado e o exercício de quase mercado na oferta de serviços público. Os mecanismos do quase mercado não se limitaram à transferência de serviços públicos, em especial a educação, à exploração privada. Passaram pela adoção de preceitos privados na gestão das próprias instituições estatais, em que os profissionais são remunerados em forma de bolsas para atuar dentro do seu espaço de trabalho e que deveria trabalhar fora do seu horário, como atividades extraordinárias, mas muitas das vezes esses profissionais utilizam o próprio horário de trabalho, fazendo parecer que se tem duas instituições funcionando dentro de uma. Além disso, selecionando profissionais externos, de forma precária, para atuarem nas instituições públicas, sem ser por concurso, mas a título temporário para atender aos cursos aos quais não há professores disponíveis no próprio quadro (ALVES; FEITOSA, 2015).

Com relação às instituições de ensino do Sistema “S”, com a ação denominada ‘Apoio à Formação Profissional, Científica e Tecnológica’, essas adquiriram autonomia plena para criarem seus cursos, sem mais a necessidade de autorização prévia do Ministério da Educação. Adquiriram, assim, o mesmo *status* das instituições que oferecem ensino técnico da rede federal, confirmando a opção desse sistema como o principal ofertante dos cursos de qualificação profissional e de cursos técnicos de nível médio, especialmente subsequente ao ensino médio. Outra observação a acrescentar é que houve a transferência de recursos públicos para uma rede não pública.

Em 2011, também, foi implantado o Programa Mulheres Mil (Portaria do MEC n. 1.015/2011), que é um Programa para beneficiar mulheres em vulnerabilidade social para participar de cursos, tendo sido utilizado como modelo um Projeto de instituições adotado em escolas canadenses. Os gestores foram participar de qualificação no Canadá, os representantes de escolas canadenses vieram conhecer a implantação nos Institutos das turmas no Brasil. Mas, a partir de 2014, o Programa Mulheres Mil foi englobado pelo PRONATEC, tendo reduzida sua oferta de vaga para o público específico (BRASIL, 2011a).

Quadro 2 – Dados do Programa Mulheres Mil – matrículas

2008-2010	2011-2013	2014-2016
348	38.400	61.800

Fonte: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2017/02/mulheres-mil-oferece-100-mil-oportunidades-de-capacitacao>

Esses programas não eram geridos pelos diretores das escolas, mas por coordenadores que eram indicados pelos reitores, podendo ser docentes e até mesmo assistentes de administração, profissionais de nível médio.

A partir de 2013, a oferta de curso se estendeu à rede privada destacando a ampliação da oferta de vagas gratuitas, não mais públicas, visando à transferência de recursos públicos diretamente àquelas instituições, desde que comprometidas com o modelo previamente definido no âmbito do governo central.

No PRONATEC, os alunos foram contemplados com diferentes bolsas para estudar nas escolas do Sistema “S” e da rede privada. Por sua vez, o governo repassa os recursos para que as mesmas cubram suas despesas. Mas, o que se percebe é uma compra de vagas pelo governo junto às empresas públicas e privadas que atuam na formação profissional.

O discurso da Presidente Dilma, no dia 3 de fevereiro de 2014, disponível no portal da Agência Brasil, reforça a tendência para a educação profissional nesses moldes. A presidente Dilma Rousseff disse que o PRONATEC já contava com 5,7 milhões de matrículas, das quais 4 milhões feitas nos cursos de qualificação profissional e 1,7 milhão, nos cursos técnicos. “Até o final do ano, vamos chegar aos 8 milhões de matrículas que tínhamos nos comprometido quando lançamos esse programa” (AGÊNCIA BRASIL, 2014a). Verifica-se um incremento de quase de 1.700% nos recursos, sendo que a maior parte foi direcionada ao SENAI e ao SENAC, conforme Quadro abaixo. Os cursos de curta duração representaram algo próximo a 80% da oferta (AGÊNCIA BRASIL, 2014b).

Quadro 3 – Transferência de recursos públicos federais ao sistema “S”

Ano	SENAI	SENAC	OUTROS*	TOTAL
2011	125.517.511,00	82.744.193,00	-	208.261.704,00
2012	807.426.331,00	366.859.733,50	50.820.500,00	1.225.106.564,50
2013	1.161.133.060,00	719.096.760,00	184.791.250,00	2.065.021.070,00

Total	2.094.076.902,00	1.168.700.686,50	235.611.750,00	3.498.389.338,5
-------	------------------	------------------	----------------	-----------------

*SENAR e SENAT

Fonte: Portal da Transparência do Governo Federal. Disponível em: www.portaltransparencia.gov.br

No ano de 2014, o marco histórico da educação foi a sanção da Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, que trata do Plano Nacional de Educação (PNE), após um atraso de mais de dois anos. Diferente do anterior de 2001-2011, materializa a tendência apontada de uma crescente presença das instituições privadas no cenário da educação profissional. A meta 11 ilustra esta situação: Meta 11: triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público, ficando 50% a cargo de outras redes de ensino (BRASIL, 2014a).

Em 2015, houve preocupação com a formação dos gestores. Assim, começaram a organizar programas a serem executados, objetivando a preparação dos que almejam trabalhar ou que já estão atuando na área de gestão. A meta 19 do PNE, que trata da gestão democrática, preconiza que deve:

Assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (BRASIL, 2014a).

Como o prazo para o alcance dessa meta foi até junho de 2016, o MEC criou o Programa Nacional de Formação e Certificação de Diretores Escolares e, no dia 13 de abril de 2016, lançou os editais 39 e 40, de chamada pública da Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação para:

Credenciar instituições aptas a coordenar e executar os processos de formação continuada dos diretores de escolas públicas de educação básica por meio de cursos de extensão à distância e aplicação de processos avaliativos para certificação inicial e avançada dos diretores em exercício. Uma das modalidades previstas no edital de formação é o curso em nível de aperfeiçoamento, com 180 a 200 horas e duração estimada de seis meses. Essa categoria é voltada para o diretor escolar e também para os candidatos à função de direção escolar (BRASIL, 2016b).

Segundo os editais supramencionados, o credenciamento pode ser feito por instituições públicas federais de educação superior e, os Institutos, podem se credenciar para preparar os futuros diretores de todas as instâncias federais, estaduais e municipais. Dessa forma, é mais uma política pública a ser efetivada por meio dos Institutos Federais.

No segundo governo da Presidente Dilma Rousseff, que iniciou em 2015 e estava previsto para encerrar em 2018, o conjunto de ações desenvolvidas até o início de 2016, colocou a educação profissional numa situação de mercadoria, transformando o direito público em um serviço a ser ‘vendido’ para o setor privado, inclusive e, especialmente, ao próprio Estado, que passa a regular os serviços. E isso ocorre porque nos próprios espaços públicos os profissionais eram pagos por fora, eram contratados profissionais de forma precária para exercer a função docente, os coordenadores exerciam a função de gestores. E, conseqüentemente, os diretores das escolas não se responsabilizavam por esses cursos, como se eles não fossem cursos regulares da escola.

Desde o dia 17 de abril de 2016, na Câmara dos Deputados e no Senado, a presidente Dilma Rousseff estava afastada da presidência do país aguardando o julgamento de um processo de *impeachment*. A partir dessa data assumiu o governo, interinamente, o vice-presidente Michel Temer. Assim, o país passou por um momento delicado, em que mudanças foram processadas com relação às políticas públicas adotadas até o final do mês de agosto de 2016.

Em 31 de agosto de 2016, a presidente Dilma Rousseff foi definitivamente afastada da função, após a finalização do processo de *impeachment*, encerrando a trajetória do Partido dos Trabalhadores frente ao governo brasileiro. E, automaticamente, assumiu a presidência da República, o vice-presidente Michel Temer, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB).

Uma das primeiras medidas do Governo Temer, com relação à educação foi editar uma Medida Provisória (MP), a de nº 746 de 22 de setembro de 2016, em que traz dados de como deve funcionar o Ensino Médio a partir da publicação de tal MP. Segundo representantes do MEC, a MP vem para tornar mais atraente o Ensino Médio. Na visão de educadores e especialistas em educação, não é bem assim, como destacam os manifestos lançados por algumas instituições, entre elas: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), Associação Brasileira de Hispanistas (ABH), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Brasileira de Pesquisa em Artes Cênicas (ABRACE).

Mesmo com toda contestação de educadores e populares, a MP transformou-se em lei, em 16 de fevereiro de 2017, Lei nº 13.415, Reforma do Ensino Médio, fazendo as seguintes alterações na LDB, dentre outras: A carga horária mínima anual do ensino médio deverá ser ampliada de forma progressiva, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017; o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica; a União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular; o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; formação técnica e profissional.

Todas essas alterações não foram discutidas, objetivando o alcance das propostas e de sua viabilidade no contexto escolar.

O que se percebe com relação a esses e outros governos, no que diz respeito à educação profissional, segundo Azevedo, Shiroma e Coan (2012, p.35) é que “não buscaram elaborar políticas que possibilitassem desencadear um processo significativo que culminasse com a produção de ciência e tecnologia, assim como a crescente formação cultural da sociedade”.

Diante de todas as políticas públicas surgidas com relação à educação profissional, sua história, há a necessidade das instituições terem gestores para implantá-las e implementá-las e, conseqüentemente, atingir os objetivos almejados. E os gestores dos IFs, a partir de 2008, se depararam com uma nova institucionalidade criada pela Lei nº 11.892, de dezembro de 2008.

1.5 Institucionalidade dos Institutos Federais (IF)

A partir de 2008, os antigos CEFETs passaram a ser Institutos Federais, por meio da Lei nº 11.892, de 28 de dezembro de 2008. No texto da lei, é afirmado que foi criada uma nova institucionalidade, com características *multicampi* e pluricurricular. A seguir serão detalhadas essas características.

1.5.1 A concepção dos IFs

Os antigos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) a partir de 2008, com a aprovação da Lei nº 11.892/2008, passam a ser Institutos Federais (IFs), trazendo um perfil diferente do existente, conforme os elaboradores da lei e membros do Ministério da Educação(MEC).

Nessa lei, os IF estão alinhados com uma proposta de descentralização estrutural e administrativa, que vai desde a formação de órgãos superiores até a divisão de recursos financeiros, que é feito via reitoria, obedecendo a critérios criados pelo gestor à frente do Conselho Superior (CONSUP). Ressalta-se ainda que a organização dos IF constante nessa lei, segundo seus idealizadores, destaca o modelo democrático de instituição de ensino. Mas, à medida que o reitor é o presidente de todos os conselhos da instituição, apresenta-se outro modelo de gestão.

Os CEFETs, que eram instituições centenárias, possuíam identidades culturais consolidadas, com organizações hierarquizadas, características burocráticas e traços peculiares antes do processo de unificação, em que todos passam a ter os mesmos objetivos e missão, passa a ser uma instituição que precisa estruturar sua nova identidade.

A visão sistêmica de educação está presente na própria concepção do modelo dos IFs, pois estas instituições se propõem a realizar a verticalização da oferta educacional por meio da atuação em todos os níveis de ensino. Como elas precisam integrar educação, território e desenvolvimento, o conceito de visão sistêmica de educação assume nos IFs também esse sentido.

Os Institutos Federais fazem parte de uma rede federal de ensino, que busca romper com características herdadas de períodos anteriores. A maturidade da rede federal de educação profissional e tecnológica, à escala local e regional e a dispersão das unidades por todas as mesorregiões do País exigem um novo modelo de atuação com caráter sistêmico.

Isso significa que um dos objetivos da gestão é desenvolver um arrojado projeto político-pedagógico que possibilite integrar sistemicamente: a verticalização da oferta educacional, ofertas de formação inicial e continuada de duração variável e ensino regular, certificação de saberes profissionais adquiridos informalmente e aumento da escolaridade do trabalhador,

interação com o mundo do trabalho, com a cultura, com o desenvolvimento científico e tecnológico, com as políticas públicas e de apoio à escola pública.

Em seu texto, a Lei nº. 11.892/08, que criou os IFs, aponta para o mundo do trabalho problemas concretos das comunidades que demandam soluções e aplicações tecnológicas tendo em vista a melhoria das condições de vida. Pressupõe que ensino, extensão e pesquisa precisam ser vistos nas suas contribuições para o desenvolvimento sustentável, social e ambiental, adotando os mesmos pressupostos das universidades.

As questões ligadas ao trabalho, emprego e renda são tratadas por políticas públicas chamadas de Desenvolvimento Econômico Local (DEL), nesse contexto, os Institutos Federais são compreendidos como um núcleo de proposições de efetivação dessas políticas para a educação, cujo intuito é a promoção do desenvolvimento econômico à escala local e regional. O DEL, dessa forma, pode ser compreendido como um conjunto de reflexões sobre a centralidade do 'local' como origem e, também, como objetivo de ações políticas de geração de trabalho e renda, voltados para a superação de desigualdades territoriais.

Nessa perspectiva, os IFs devem ser compreendidos como espaços para construção do desenvolvimento local e regional. Eles, portanto, não devem ser compreendidos como apenas um local para a concessão de educação profissional e tecnológica ou apenas como uma instituição que instrumentaliza pessoas para exercer funções no mercado de trabalho. É de fundamental importância situá-los como potencializadores de uma educação que possibilita ao indivíduo o desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade.

Os IFs devem ser entendidos, portanto, como instrumentos para a mudança da qualidade de vida de brasileiros, pois eles em seus objetivos visam ao desenvolvimento local, regional ou nacional. Assim, os IFs se constituem como espaços privilegiados para a construção e democratização da educação, e ressalta-se que essa é uma condição indispensável para o desenvolvimento das comunidades.

Segundo Haddad (2008), os IFs são elementos de articulação do Arranjo Educativo Regional, da mesma maneira que a Escola de Altos Estudos da CAPES é elemento de articulação do Arranjo Educativo Nacional, ao pensar o País como roteiro de cientistas estrangeiros de renome mundial. Ou ainda, da mesma maneira por meio da qual o Programa Mais Educação se

coloca como elemento de articulação do Arranjo Educativo Local, em conexão com a comunidade.

A missão institucional dos IFs como parte integrante de arranjos educativos seria de: a) ofertar educação profissional e tecnológica, como processo educativo e investigativo, em todos os seus níveis e modalidades, sobretudo de nível médio; b) orientar e ofertar cursos em sintonia com a consolidação e o fortalecimento dos arranjos educativos locais; c) estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo e o cooperativismo, apoiando processos educativos que levem à geração de trabalho e renda, especialmente a partir de processos de autogestão e d) tanto quanto possível, incorporar as unidades produtivas aos arranjos educativos locais (HADDAD, 2008), ou seja, os IF surgem com um perfil complexo de instituição.

Trata-se de um arranjo educacional que articula uma experiência institucional que se propõe inovadora.

1.5.2 Modelo organizacional dos Institutos Federais (IFs)

De acordo com Fernandes (2009, p.15) a Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, determina no *caput* dos seus artigos 9º e 11º, respectivamente, que “cada Instituto Federal é organizado em estrutura *multicampi*, com uma proposta orçamentária anual identificada para cada campus e a reitoria, exceto no que diz respeito a pessoal, encargos sociais e benefícios aos servidores” e que “os Institutos Federais terão como órgão executivo a reitoria, composta por 1 (um) reitor e 5 (cinco) pró-reitores”.

Os IFs possuem estruturas departamentalizadas que constituem a nova proposta de gestão, pois antes eram gerências. Ressalta-se que departamentalização é uma estruturação antiga já adotada pelas universidades, com o objetivo de estruturar uma cadeia de comando com a finalidade de realizar um agrupamento de pessoas para que elas possam executar os seus trabalhos de forma conjunta.

Existem diferentes abordagens para a abordagem departamental. De acordo com Chiavenato (2006, p.396):

As abordagens tradicionais são centradas em um modelo de departamentalização funcional, a divisional e a matricial, onde as cadeias de comando são definidas em agrupamentos departamentais e as relações respeitam a uma hierarquia. Já as abordagens contemporâneas direcionam a valorização das equipes, e nesse contexto, as

redes surgem para atender às necessidades das organizações frente a um ambiente competitivo e globalizado.

Nessa percepção, as instituições precisam ser dinâmicas dentro dessa estrutura de rede para que consigam se integrar sistemicamente por intermédio de uma reitoria. A existência de diversos *campi* interligados é uma nova abordagem que objetiva ajudar o funcionamento e o controle de uma organização em toda uma região, de forma que seja oportunizada a oferta de uma educação de qualidade.

Nessa vertente, de acordo com Fernandes (2009), a proposta dos IFs é uma estruturação própria de uma organização que é constituída de várias organizações, que se interligam em estruturas híbridas, sendo inviável, portanto, na sua gestão, a aplicação de uma única forma de gestão organizacional.

Assim, o enfoque sistêmico, do IF deve ser compreendido como um conjunto de unidades que possuem tipos de gestão independentes entre a reitoria e os *campi*. Cada *campi*, nesse cenário, possui um PPP único, com seus próprios objetivos institucionais e estratégicos, mas em comum com todos os *campi*, em princípio, buscam pelo estabelecimento da equidade e da justiça social (FERNANDES, 2009).

Dessa forma, verifica-se que os IFs possuem um modelo diferenciado em comparação às outras instituições educacionais do Brasil, principalmente em relação à atuação nos diferentes níveis da educação nacional e do fomento do ensino com a pesquisa e extensão, além da existência de uma organização, onde há a adoção de uma estrutura *multicampi* e pluricurricular, que conduz a um novo modelo de instituição e, conseqüentemente, exige que haja novos procedimentos de gestão.

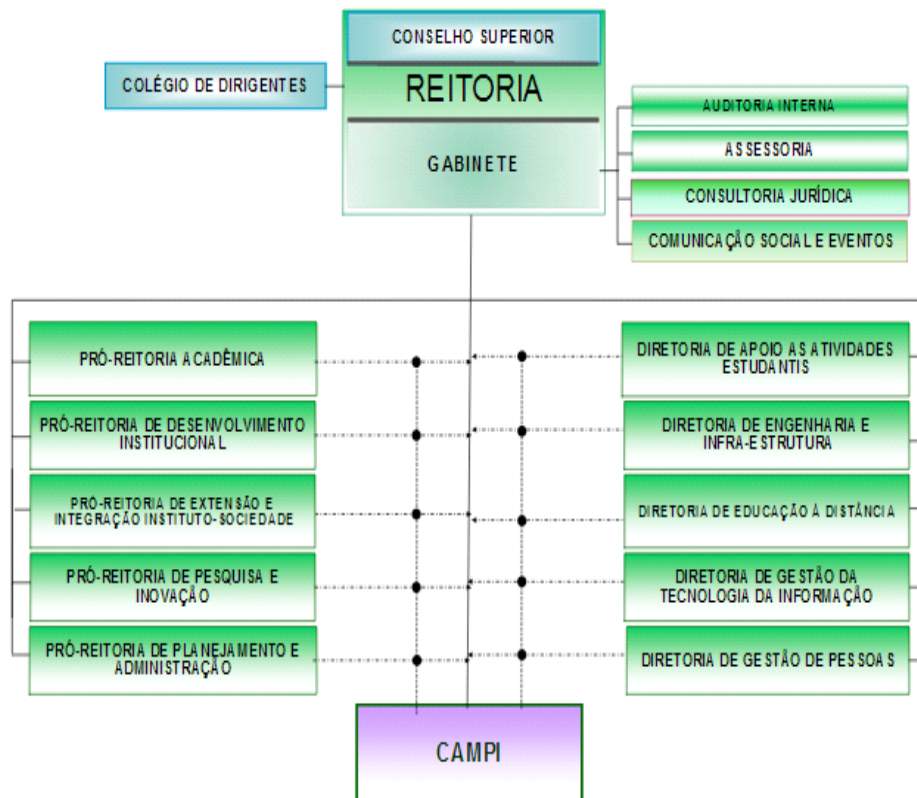
A reitoria, nesse cenário, deve lançar um olhar para a essência das funções institucionais nos níveis táticos e estratégias. A sua competência será na definição de políticas de supervisão e de controle (SAVIANI, 2007). Esses objetivos apenas podem ser alcançados se houver uma congregação de um gabinete com outros órgãos que sejam capazes de prestar assistências ao reitor, além de também ser necessária uma vinculação da reitoria com os órgãos gestores dos *campi*.

De acordo com Fernandes (2009, p.5) essa estrutura compreende 5 pró-reitorias que estão previstas na legislação, cujas funções são:

Acadêmica (denominação própria em função da especificidade da oferta verticalizada de ensino, que vai da educação continuada à pós-graduação, associada à pesquisa e extensão em todo o trajeto da formação acadêmica); de pesquisa e inovação; de extensão e integração instituto-sociedade; de desenvolvimento institucional; e de planejamento e administração.

Ainda conta com diretorias, que dizem ser sistêmicas, mesmo apresentando uma hierarquização, que visa apoiar as atividades estudantis, fiscalizar a engenharia e a infraestrutura escolar, promover a Educação à Distância (EaD), realizar a gestão da Tecnologia de Informação (TI), realizar a Gestão de Pessoas (FERNANDES, 2009). Conforme podemos ver na figura abaixo.

Figura 1- Modelo referencial de estrutura administrativa para Reitoria dos Institutos Federais



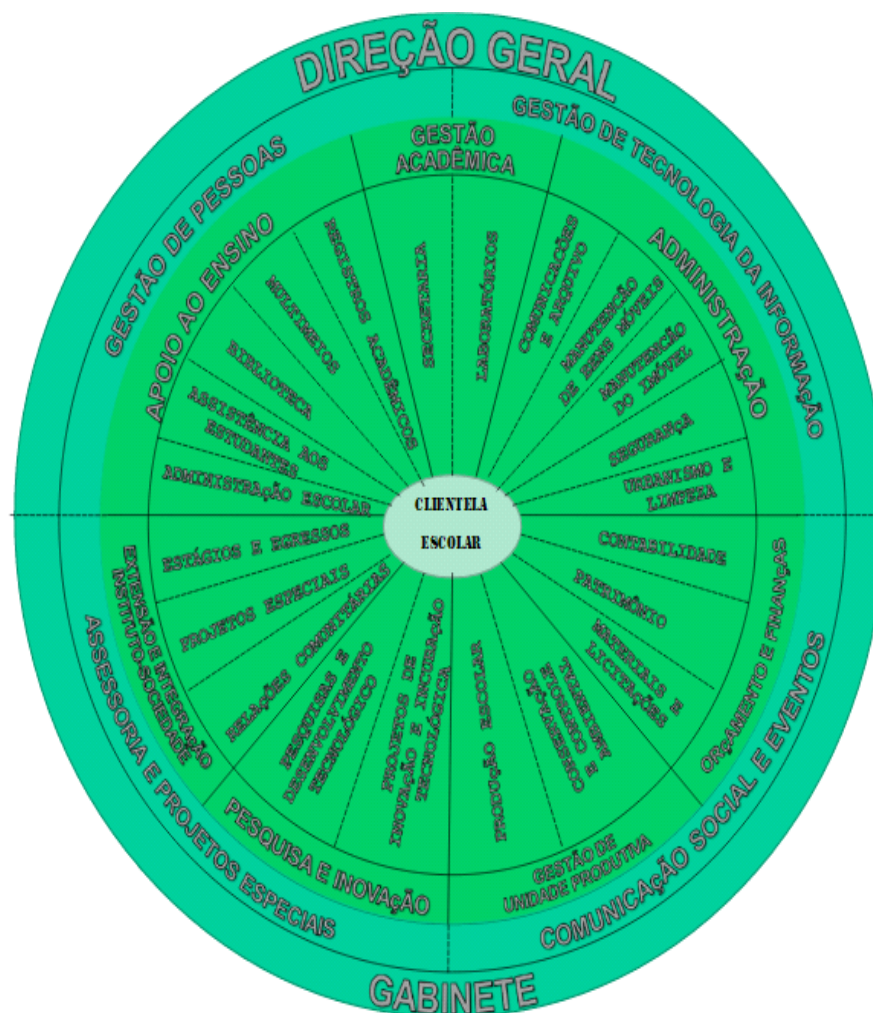
Fonte: Fernandes, 2009, p.5.

Os *campi*, como instituições educacionais, possuem uma ‘gestão híbrida’, por intermédio da adoção de uma departamentalização funcional, "que ajuda na viabilização do diálogo e da interação dos departamentos da área acadêmica com as unidades operacionais dos departamentos das áreas de administração, orçamento e finanças, de apoio ao ensino, de extensão e integração institucional", conforme explica Fernandes (2009, p.5).

Assim, o que se observa é que cada IF possui sua estrutura administrativa de acordo com o seu quantitativo de funcionários e das suas características particulares.

O tipo de organograma básico para o IF é mostrado a seguir, mas dependendo da realidade local e das características anteriormente mencionadas pode haver uma modificação.

Figura 2 – Modelo referencial de estrutura administrativa para *Campus* dos Institutos Federais



Analisando a figura acima, compreende-se que os IFs possuem em seu caráter constitutivo uma estrutura híbrida, onde as redes são integradas de forma sistêmica por intermédio de um núcleo central (reitoria). Assim, observa-se a existência de uma departamentalização funcional em cada *campus*, que foi criada objetivando a busca pela equidade e pela eficácia. Nessa vertente, esse tipo de constituição foi pensada como uma forma de melhor ajustar o planejamento de cada instituição, proporcionando o estabelecimento de uma comunicação eficiente entre os diferentes setores, ajudando e promovendo um processo de tomada de decisões de forma mais célere e alinhados com as prioridades, funções e necessidades do IF e de todos os atores envolvidos com essas instituições. Mas, ao se efetivar no dia a dia, facilitou para que os reitores detivessem o poder para controlar os *campi* de tal forma que a autonomia dos diretores fosse cerceada, conforme Figueiredo (2015).

1.5.3 A gestão nos IFs

No momento em que a Lei nº 11.892/2008 foi aprovada, os representantes do MEC destacaram que estava surgindo uma nova configuração para os estabelecimentos educacionais da educação profissional da rede federal. Os antigos CEFETs foram transformados em Institutos Federais, com capacidade para atender desde o ensino básico até a pós-graduação *stricto sensu*.

É um novo cenário que se configura, vislumbrando profundas mudanças na gestão e, consequentemente, na atuação dos gestores, pois eles terão que ter um domínio não só da parte administrativa, mas pedagógica e de gestão propriamente dita para atender às demandas que ora se delineiam em cada *campus*.

Os gestores desses *campi* precisam saber utilizar o planejamento institucional como uma ferramenta que viabiliza uma comunicação mais rápida entre os diversos setores e, consequentemente, uma tomada de decisão com relação às prioridades e a função social do Instituto Federal.

O modelo de gestão, apresentado na lei, ressalta a gestão democrática e é orientada para a interatividade e para o relacionamento entre *campus* e reitoria; outros institutos e parcerias com órgãos públicos e privados.

Para Silva (2009, p.11), esse novo modelo de gestão deve ser baseado, em essência, “[...] no respeito, no diálogo e na construção de consensos possíveis, tendo sempre como horizonte o bem da comunidade [...]”.

A intenção da lei de criação dos Institutos é fazer valer o modelo de gestão democrática, tão propalada na Constituição Federal, na LDB e no PNE.

Mas, para o alcance do que consta na lei de criação dos institutos, é preciso que quem ocupe essa função se comprometa em buscar espaços de discussões e compreenda que não existe uma verdade única. Existem verdades que podem render bons resultados. Assim, para fazer as mudanças, é preciso que o gestor tenha a mente aberta para tal. Claro que expandir o atendimento é uma forma de democracia, mas depende como se faz essa expansão.

No capítulo seguinte, serão apresentados dois modelos de gestão, devido um se caracterizar como um modelo utilizado pela administração pública de um modo geral, a partir de 1990, o gerencialista e, o outro, o que consta na legislação da educação brasileira, o modelo democrático.

CAPÍTULO 2

MODELOS DE GESTÃO DA EDUCAÇÃO E IMPORTÂNCIA DA GESTÃO NA EXECUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Ao longo da história educacional, as escolas adotaram modelos de gestão que atendessem ao contexto e ao tempo, na tomada de decisões em suas três dimensões: técnica, política e pedagógica.

O estado brasileiro, na década de 1990, buscou implantar um modelo de gestão em suas diversas instâncias, fazendo reformas orientadas por um tipo de modelo. O modelo escolhido foi o gerencial. As reformas do Estado brasileiro orientadas pelo modelo gerencial, entretanto, não ocorreram de forma imediata, mas confrontando-se com outros modelos que orientaram historicamente a gestão pública no país, como o patrimonialista e o burocrático. Assim, apesar do vigor das ideias gerenciais na orientação da reforma do Estado brasileiro, a sua implantação não aconteceu em toda a plenitude e ainda foi contestada por diversos grupos sociais dentre os quais os que acreditavam que essas reformas precisavam fundar-se na consolidação dos princípios democráticos.

No caso específico das escolas, a contestação é maior devido ser reforçado na legislação com relação à escola pública, uma orientação para a implantação de um modelo democrático, e os movimentos sociais lutarem por um modelo de gestão com mais participação de todos que fazem parte das escolas. No PNE de 2014, é dado o prazo de dois anos para que as escolas públicas adotem o modelo democrático. Esse prazo venceu em 2016. Mas, no dia a dia, as escolas convivem com modelos que vão de encontro aos ideais dos gestores que estão à frente das escolas. E existe um leque de modelos de gestão: patrimonialista, burocrático, gerencialista e democrático. E até mesmo uma mistura desses modelos.

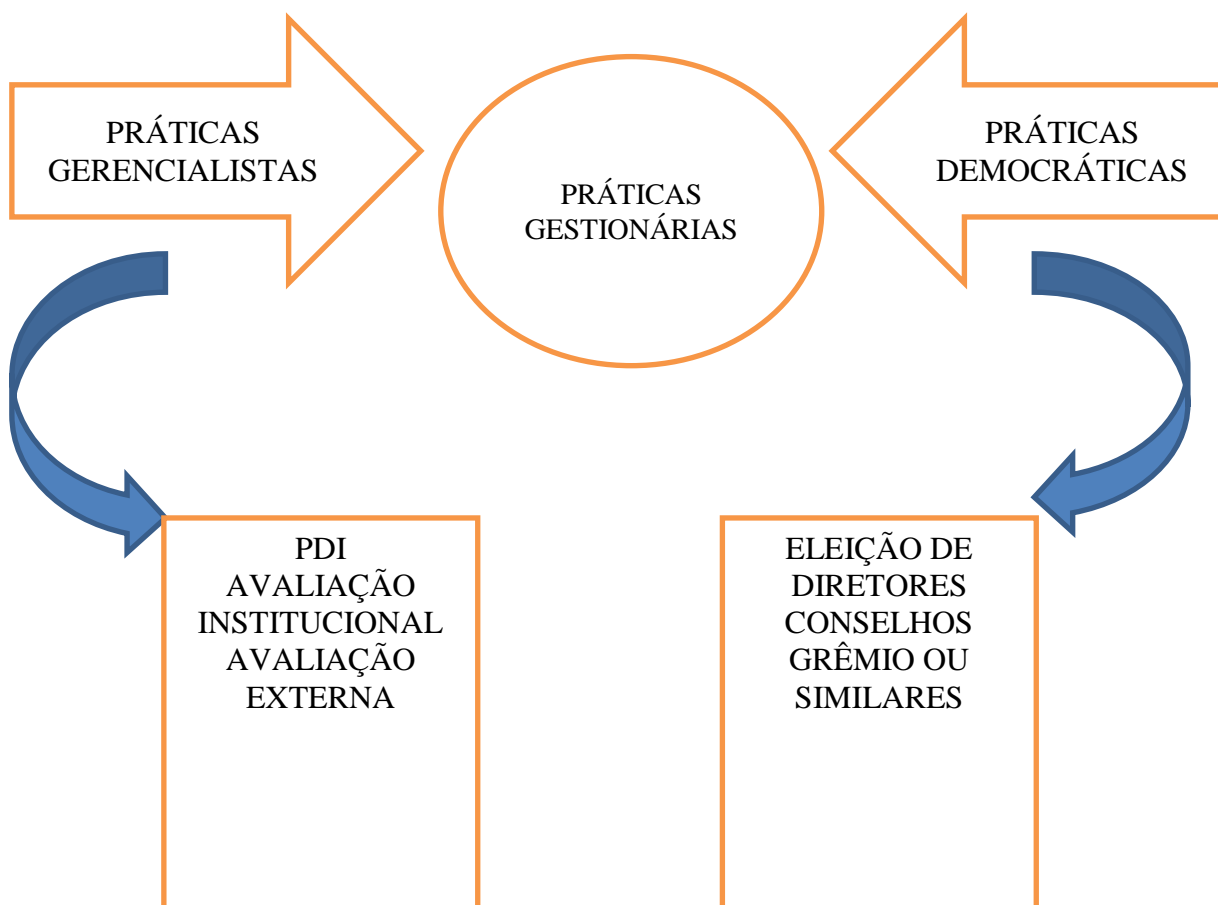
Diante do leque de modelos de gestão, vislumbra-se buscar caminhos que levem à escolha de uma gestão que possa ser exercida de maneira satisfatória com relação à sua responsabilidade com a sociedade. Assim, a gestão escolar pode construir um caminho de participação e democracia, unindo o perfil dos gestores às práticas gestoras com as ideias que perpassam pelas salas de aula visando a uma melhor qualidade de ensino público.

A gestão da educação se concretiza com ações, objetivos definidos nas diretrizes da política educacional, parâmetros das ações a serem desenvolvidas e o tipo de indivíduo que será formado. A gestão torna-se um meio prático de tomadas de decisão entre as políticas e as exigências da escola.

Nesse estudo, optou-se por destacar dois modelos de gestão, conforme suas práticas gestionárias: o gerencial e o democrático, por ser um a política adotada pelas instituições públicas do país com orientação dos governos a partir de 1990; e o outro por ser o que é preconizado na legislação educacional vigente: LDB, PNE e na própria Constituição Federal do Brasil de 1988.

A figura abaixo mostra uma síntese dos modelos de práticas gestionárias.

Figura 3- Práticas gestionárias: gerencialistas ou democráticas



Fonte: Construção da autora e da profª Sofia Lerche Vieira, 2016.

Na figura apresentada acima, destaca-se os dois modelos de práticas de gestão que estão sendo destacadas neste estudo, mostrando o que se encontra no interior de cada prática que a

caracteriza como tal. Nas práticas gerencialistas destacam-se alguns instrumentos que são caracterizador de um modelo regulador, como: o PDI, que é o que norteia as ações dos IF, as avaliações tanto internas quanto externas, que servem de balizadoras de como está se processando a educação em cada instituição.

E no outro modelo de práticas, está o democrático, que traz: eleição de diretores, como sendo um passo dado que pode levar a uma participação mais efetiva devido todos terem a oportunidade de escolher o que é melhor para a escola ; ter conselhos em várias instâncias para deliberar sobre as decisões a serem tomadas com relação as questões surgidas e a existência de grêmios, em que os alunos se organizam para contribuir na melhoria da aprendizagem trazendo suas demandas para os gestores escolares.

2.1 A gestão gerencialista

Para Mousquer e Drabach (2008), refletir a educação em cada contexto reporta-nos a compreender os desdobramentos das mudanças que ocorrem nas esferas econômicas, políticas e sociais, pelo fato do campo educacional ser representativo no desenvolvimento de projetos de sociedade, a gestão é alvo de alterações à medida que a sociedade passa por mudanças.

Essas mudanças são nos âmbitos econômicos, sociais, culturais, científicos e tecnológicos que afetam e influenciam diretamente todas as instituições em seus mais diferenciados fins.

O cenário social brasileiro passou também por muitas mudanças a partir da década de 1980 até chegar no momento atual. Em 1990, desse conjunto de mudanças que aconteceram, emergiu a necessidade de alterar de forma significativa a gestão pública em todas as instâncias, inclusive, nas escolas, fazendo surgir um novo modelo, que se materializa para superar o modelo burocrático de orientação weberiana, o qual já não conseguia responder às necessidades do momento.

Dessa forma, começa ocorrer uma reestruturação da administração pública levando em consideração o processo e os resultados das políticas públicas, reforçando três aspectos: eficiência, eficácia e produtividade. Esses aspectos foram ressaltados, principalmente, porque estava sendo implantado no Brasil, a chamada nova administração pública ou modelo gerencialista aplicado no serviço público. Esse modelo, originário da Grã-Bretanha, foi trazido da iniciativa privada, e era utilizado em laboratório de técnicas gerenciais aplicadas ao setor público.

Mas, o que é gestão que adota o gerencialismo? Para entender como se comporta uma gestão gerencialista, é importante definir o que é gerencialismo. E um conceito bem prático é apresentado por um professor da Universidade de Paris, Chanlat (2002, p. 2), que define gerencialismo como um “sistema de descrição, explicação e interpretação do mundo a partir das categorias da gestão privada”. E dentro do sistema citado, percebe-se a infinidade de coisas que abrange o gerencialismo, mostrando sua complexidade.

De acordo com Chiavenato (2006, p. 146):

A função gerencial é um processo determinante para o alcance dos objetivos de uma organização, ela refere-se ao planejamento, organização, direção e controle para a utilização dos recursos humanos, físicos e financeiros com o objetivo de alcançar objetivos, comumente relacionados com benefícios econômicos.

No caso da gestão educacional gerencial, apregoa-se o uso racional dos recursos com o objetivo de atingir a economia dos mesmos e uma melhor qualidade do ensino. Assim, compreende-se que o gestor de uma organização deve utilizar ferramentas práticas, que permitam o alcance das metas da instituição escolar, desenvolvendo com primazia as atividades, frente às situações reais e desafiadoras do cotidiano institucional.

Também é importante destacar o que diz Chiavenato (2006, p.147), “a direção do gestor, tanto sugere a posse de conhecimento e a capacidade de agir de forma adequada. Ou seja, para desenvolver as habilidades, o gestor deve ter acesso ao conhecimento e ter a oportunidade de praticar suas habilidades”.

O que Chiavenato (2006) coloca é que o gestor gerencialista deve ter a habilidade de utilizar seus conhecimentos para agir de forma eficiente e eficaz, pois as reformas que adotam o modelo gerencial têm como ponto de apoio a redução e controle dos gastos públicos, a demanda de melhor qualidade dos serviços públicos, a descentralização administrativa e objetivando conceder maior autonomia às instituições.

A adoção do modelo gerencial nas escolas tomou como base a necessidade de sair de um modelo de administração, utilizado na época, caracterizado pela hierarquização, verticalização dos sistemas, burocratização dos processos e controle de um modo geral, que já não atendia às demandas do contexto social das últimas décadas do século XX.

No campo da educação profissional, as mudanças ocorridas na gestão educacional a partir da adoção do modelo gerencialista nos serviços públicos são perceptíveis. Os Institutos Federais

originaram vários *campi* como forma de descentralizar e interiorizar o ensino; também ocorreu a ampliação da estrutura administrativa desses Institutos com o crescimento no número de pessoas que desempenham a função de gestores. Vale ressaltar que nos aspectos físico e estrutural, os *campi* nem ainda existiam, mas já havia um gestor recebendo gratificação e exercendo uma função gerencial de acompanhamento e supervisão das ações a serem desenvolvidas. Isso é colocado como uma forma de uma gestão mais descentralizada e mais ágil. Mas, também onerosa porque havia uma duplicidade de ações devido os gestores nomeados fazerem o papel de um supervisor das obras em construção e havia o engenheiro responsável pela obra e um engenheiro para supervisionar a mesma obra.

Sabe-se que o planejamento é essencial para o processo de gestão, porque todas as ações devem ser pensadas e direcionadas para a ação educativa visando o desenvolvimento de uma melhor administração. Mas, da forma como foi estruturada a implantação dos *campi* já direcionou a gestão para um modelo mais comprometimento com os gestores da instância superior da instituição.

Embora a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96), o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 (Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001) e o atual PNE (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014) refiram-se à gestão democrática, os programas e projetos desenvolvidos pelos últimos governos se alinham, de fato, a uma perspectiva de gestão gerencialista. Dentre eles destaca-se o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 24 de abril de 2007, no governo Lula, que desconsiderou uma lei já existente, a Lei nº 10.172/2001(PNE). O PDE, no governo Lula, apresenta-se como uma:

Justaposição de ações de várias naturezas que se caracterizam muito mais como uma listagem de tarefas a serem cumpridas do que propriamente um planejamento para a educação brasileira, que, no caso da SEMTEC/MEC, manteve o modelo tradicional de EPT para os “desvalidos da sorte”, negando ao Estado brasileiro uma política educacional densa, interconectada e, principalmente, sistematizada (AZEVEDO; SHIROMA; COAN, 2012, p. 34).

Em 2009, foi lançado o ‘Termo de Acordo de Metas e Compromisso’ (TAM) destinado aos Institutos Federais, os quais deveriam apresentar evolução em relação às metas definidas e aferidas semestralmente, e desse resultado dependeria o repasse de recursos federais para essas instituições. Assim, esse termo é um dispositivo da lógica gerencialista na Rede Federal, com MEC atuando como órgão central de controle e regulação do desempenho dos Institutos que

compõem a Rede Federal. No contexto local, os documentos como o Plano de Desenvolvimento Institucional, os Relatórios de Gestão e o Plano de Ações destacam as metas a serem alcançadas.

Diante do exposto, o gerencialismo se caracteriza como uma das facetas da chamada "Nova gestão pública" cuja gestão centra-se na escola, segundo Barroso (2005, p. 93-97). Nesse modelo de gestão, o governo exerce o controle estratégico instituindo indicadores de qualidade e adotando mecanismos constantes de avaliação em atendimento a uma lógica de mercado.

Esse modelo, no Brasil, foi se estruturando a partir do final da década de 1990. Primeiro no formato de financiamento público para implantar escolas; posteriormente, automanutenção, incluindo oferta de vagas gratuitas em escolas públicas e privadas. Sendo, por sinal, uma das características do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), que tinha como objetivos: criar uma rede de instituições privadas de caráter comunitário, reforçar o Sistema "S" e, com relação às escolas públicas estaduais, reservar as tarefas de formação para o trabalho, mas observando os mesmos moldes das escolas privadas.

Nesse modelo de gestão, a questão da regulação é ponto chave. Já na primeira década do século XXI o aspecto regulador se viu reforçado, quando se implantou avaliações em todos os níveis, saber e manter o controle das instituições públicas e prestar contas junto a órgãos internacionais, com a transferência de responsabilidade ao setor privado pela formação de recursos humanos, sustentado pelos recursos públicos.

Essas medidas baseiam-se nos princípios de mercado, influenciando as relações público-privadas e o modo de organização do Estado que deixa de ser provedor para assumir uma postura de regulador que tem o controle e a hierarquia em mãos, mas que deseja uma aparente abertura para a participação dos membros das escolas e de autonomia dessas escolas para decidir algo e, assim, obter a cooperação na implementação de uma política. E no caso da educação profissional, ter o apoio nas diversas políticas que foram e estão sendo implantadas e implementadas.

A adoção de uma gestão gerencialista, segundo Bruno (2003, p. 40), é um:

[...] controle exercido pela organização focal (Ministério da Educação, por exemplo, ou Secretarias, ou ainda por empresas, no caso das parcerias), passa a realizar-se basicamente através da distribuição de recursos, da definição e do controle dos meios de acompanhamento e avaliação dos resultados, do estabelecimento dos canais de distribuição das informações, da definição de padrões gerais de funcionamento das unidades escolares, que estabelecem os limites em que elas devem operar e promover as adaptações necessárias para o bom funcionamento do sistema educativo como um todo.

Nesse processo de controle, as avaliações externas às escolas têm desempenhado o papel de colocar em xeque a instituição escolar e seus gestores com relação à implantação das propostas governamentais, desconsiderando sua autonomia e especificidade em propor um caminhar diferente na construção do seu projeto educativo.

Este é o cenário da implantação do gerencialismo na educação profissional, que vem impregnando a escola de um novo sentido na sua função social e, conseqüentemente, fazendo com que o trabalho do diretor/gestor seja modificado.

Ao transformar a escola em um espaço com aspectos gerencialistas, o diretor assume uma postura diferenciada, repercutindo na sua prática gestora. Para Shiroma (2003, p.2), os diretores tornaram-se “agentes hierárquicos tanto do controle quanto da implementação de mudanças e são elementos cruciais a serem responsabilizados pela prestação de contas”.

Além disso, é importante que o sucesso ou o fracasso na gestão dependa não só da administração adequada dos recursos econômicos, ou do julgamento para interpretar e aplicar a legislação educacional, mas relaciona-se com certas habilidades e competências de caráter pessoal (ARAÚJO, 2006). Portanto, é necessário compreender a natureza humana no contexto das relações organizacionais para alcançar os resultados desejados na instituição. Nesse cenário, os indicadores de gestão representam uma forma de avaliar o desempenho de uma organização no cumprimento de suas metas, objetivos e responsabilidades.

2.2 A gestão democrática

Para Vieira e Vidal (2015, p.21):

A gestão democrática é um princípio orientador da escola pública brasileira. Definido pela Constituição Federal de 1988 e referendado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, seus desdobramentos no sistema público de ensino permite associá-lo à emergência de um novo modelo de gestão escolar.

A gestão democrática é uma forma de gerir uma escola ou instituições, de modo geral, priorizando a participação, a transparência e a democracia, mas de forma responsável e envolvendo a coletividade.

Para Vieira (2007), a gestão democrática é um modelo de gestão desafiante na operacionalização das políticas públicas educacionais e no dia a dia das escolas.

Desde 1988, com a aprovação da Constituição Federal, ficou definido que as escolas públicas deveriam adotar o princípio da gestão democrática do ensino público. Tal princípio foi reforçado na LDB de 1996, no PNE de 2001 e no atual PNE, de 2014.

A gestão democrática, como um princípio consagrado pela Constituição, abrange as dimensões técnica, política e pedagógica. Implica considerar a importância da participação, do diálogo entre escola e comunidade, proporcionando autonomia na realização das ações.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), no artigo 14, previu que os sistemas de ensino devem definir as regras da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e com base no princípio da participação dos professores no desenvolvimento do projeto educativo da escola junto com as comunidades locais e /ou conselhos equivalentes. O artigo 15 da LDB complementa estes aspectos com graus progressivos de autonomia de gestão pedagógica, administrativa e financeira, ditando que os sistemas de ensino deverão assegurar a autonomia de suas unidades escolares. Mas, como não houve a efetivação desses artigos nas escolas, ainda existe um longo caminho a percorrer.

Desde então, o tema gestão democrática tem assumido relevância social e política nas agendas governamentais e escolares, por vislumbrar a ampliação dos espaços de participação da sociedade na definição, implantação e implementação das políticas sociais.

A adoção de uma gestão democrática exige mudanças substanciais nas instituições escolares e nas pessoas que as frequentam porque uma gestão democrática representa:

um processo político através do qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, avaliam, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca de soluções daqueles problemas (SOUZA, 2007, p. 131).

Assim, a escola, que adota uma postura da gestão democrática, ressalta valores diferentes dos adotados na gestão gerencialista, pois, para Cabral Neto e Castro (2011, p. 755) “a gestão democrática deve ter como um dos seus pilares básicos a busca pela construção crescente de níveis de qualidade, situando a educação como direito inalienável de todo ser humano”.

Mesmo a gestão democrática constando na legislação brasileira como um princípio constitucional, seu processo de implementação é lento, visto que, em ambientes escolares, principalmente em escolas de educação profissional, registra-se um caminhar com ênfase na gestão gerencialista, que origina empecilhos para o avanço da gestão democrática.

A gestão escolar democrática resulta de uma mobilização incessante de grupos interessados em uma sociedade mais democrática e participativa. A discussão sobre essa temática foi pensada pela primeira vez nas décadas de setenta para oitenta, época em que começaram estudos em relação à democratização da educação e da gestão escolar.

Esse processo de democratização da gestão escolar é um assunto polêmico e de várias facetas. Existe uma estreita relação entre as políticas de educação destinadas a aumentar a gestão democrática e participativa e outras formas que buscam a democratização da escola como um todo (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005). Na educação profissional é um processo que precisa de muitas discussões.

Nos últimos anos, várias experiências de gestão democrática escolar têm sido descritas. Um levantamento de estudos sobre a participação da comunidade escolar na tomada de decisão na educação demonstra a relevância da gestão democrática. Escolas onde há a participação da comunidade são chamadas de escolas cidadãs. Essas instituições assumem um compromisso social buscando melhorar a qualidade da educação, com o aumento de processos participativos e a construção da cidadania em prol de uma perspectiva emancipatória. Nesse cenário, a gestão escolar democrática está diretamente ligada à descentralização das decisões.

A história do planejamento escolar no Brasil é burocrática e evidencia uma tradição centralizadora. Uma das reações a esse sistema foi o abandono dessas práticas centralizadoras, posto que a adoção de um Projeto Político Pedagógico (PPP) juntamente com os atores envolvidos na comunidade escolar assume outras dimensões. Outrora, o desenvolvimento do PPP era visto como uma imposição autoritária, feita de cima para baixo e como resultado de uma exigência legal. Em alguns casos, o PPP, depois de preparado, era colocado de lado, e nem mesmo servia de referência para a organização da escola (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2006).

Com a busca da democratização da gestão, pode-se dizer que há uma intenção de realizar um processo participativo para o desenvolvimento de um projeto educativo que realmente atenda às exigências dos alunos dentro de suas comunidades. A importância de trazer para discussão a questão da gestão democrática é reforçada pelo argumento de que o trabalho coletivo traz benefícios para toda a comunidade escolar.

A gestão democrática na escola pode ser compreendida como a democratização da própria sociedade, na medida em que representa possibilidades individuais de expansão e o seu

desenvolvimento e ação coletiva compatível com a liberdade de agir, com respeito ao pluralismo e ao reconhecimento do direito à diferença de agir com igualdade de oportunidades para a participação em decisões de interesse coletivo (OLIVEIRA, 1999).

Assim, gestão democrática do ensino público exige mais do que apenas mudar as estruturas organizacionais. Exige uma mudança de paradigma em apoio à construção de uma proposta educacional e ao desenvolvimento de uma gestão diferente da que experimentamos hoje. É preciso ir além dos padrões atuais comumente desenvolvidos por organizações burocráticas. É neste sentido que a cultura escolar se constitui. Isso é o que Lima (2002) chamou regras não oficiais, ou seja, aquelas que atribuem significados sociais e simbólicos que emergem na interação dos indivíduos e leva a referência dos interesses comuns e/ou antagonista na organização.

Esta gestão não se confunde com a centralização nas mãos do gestor, mas começa a ser vista como um projeto coletivo, que estabelece uma organização colegial. Esta é a constituição de um novo paradigma de gestão da escola, que é a da gestão democrática.

Lima (2002) mostra, a partir da obra de Paulo Freire, que os conselhos escolares são a criação da instância de uma escola diferente, um espaço para a construção da democracia participativa na escola, e também um órgão político, uma entidade organizadora da escola através de um conselho deliberativo, onde segmentos diferentes (pais, alunos, educadores e comunidade) têm direitos na gestão e na tomada de decisão.

A existência de um conselho na escola pode ser indicativo de uma gestão democrática. O conselho é um órgão deliberativo e coletivo que não participa na gestão da escola todos os dias, mas é responsável pela tomada de decisões relativas ao seu funcionamento, projetos, significados e práticas. Desta maneira, autonomia e responsabilidade é, simultaneamente, uma condição e consequência da democracia e da educação para a democracia e que incluem práticas dialógicas e processos participativos.

O conselho escolar pode ser considerado um espaço de democracia participativa nos diferentes setores da comunidade escolar, intermediado pelos representantes desses setores, os quais têm a oportunidade de defender os seus interesses e aspirações por meio de relações dialógicas, levando a comunidade escolar a participar e assumir responsabilidades nos rumos da escola.

Percebe-se assim que a gestão da educação no Brasil busca adotar um novo modelo que atenda às mais recentes exigências da globalização da economia e da configuração atual do Estado brasileiro. Essa gestão se dá através da descentralização, vista como uma maneira de acabar com o isolamento das unidades de educação, e apoiada em valores como autonomia, igualdade e democracia. Esses valores irão exigir dos atores mais responsabilidades educativas com os resultados, objetivando formar cidadãos comprometidos com o desenvolvimento social.

Na educação profissional, já existem alguns mecanismos de reflexão e debates coletivos com a criação de espaços de participação institucional como os conselhos de classes, conselho diretor, grêmios estudantis, eleição direta para diretores, assembleias gerais, construção do projeto-pedagógico e os com os sindicatos funcionando no interior das instituições.

É importante salientar que entre as características da gestão democrática escolar em escolas públicas, é relevante a participação de diversos atores representativos de segmentos da instituição no processo de tomada de decisão. Entre esses atores estão: gestores, técnicos administrativos, professores, alunos, pais e outros membros da comunidade. Dos componentes desse processo merece ressaltar o papel do gestor escolar.

O gestor escolar deve ter em sua proposta de educação, objetivos, conhecimento do processo educativo, concepção de planejamento, avaliação etc. Também é importante que o gestor tenha em mente que trabalhar coletivamente implica construir mediações capazes de fazer a diferença para o alcance de uma ação educativa responsável, comprometida, coerente e transformadora.

Para a adoção de um modelo de gestão, a instituição deve reconhecer a importância do gestor na execução das políticas públicas educacionais. E essa importância é que vai ser trabalhada no próximo item.

2.3 A importância do gestor para a execução da política pública da educação profissional nos Institutos Federais (IFs)

A lei nº 11.892/2008 teve um grande impacto na concepção da prática de gestão nos Institutos Federais. Ressalta-se que a supracitada lei criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Os fundamentos políticos e pedagógicos dos Institutos Federais são de uma

organização verticalizada, em que os docentes atuam em diferentes níveis de ensino compartilhando espaços de aprendizagem em uma estrutura *multicampi*, como destaca Pacheco:

A estrutura multicampi e a clara definição do território de abrangência das ações dos Institutos Federais afirmam, na missão dessas instituições, o compromisso de intervenção em suas respectivas regiões, identificando problemas e criando soluções técnicas e tecnológicas para o desenvolvimento sustentável com inclusão social. Na busca de sintonia com as potencialidades de desenvolvimento regional, os cursos nas novas unidades deverão ser definidos por meio de audiências públicas e da escuta às representações da sociedade. Na necessária articulação com outras políticas sociais. Institutos Federais devem buscar a constituição de observatórios de políticas públicas, tornando-as objeto de sua intervenção através das ações de ensino, pesquisa e extensão articuladas com as forças sociais da região (PACHECO, 2011, p.14).

Os Institutos Federais devem ser espaços para atender às demandas para o desenvolvimento local e regional. É compreender a educação profissional numa visão mais diferenciada. A proposta dos IFs, segundo a lei, não é só preparar academicamente o aluno para o mercado de trabalho, mas também busca formar indivíduos que tenham uma visão mais ampla da realidade e de sua inserção nela.

A criação dos IFs afirma o estabelecimento da educação profissional e tecnológica como política pública, pois essas instituições são organizações de caráter técnico e administrativo. E, nesse espaço, os gestores têm a missão de mediar interesses diversos de diferentes grupos. Assim, a intervenção dos gestores nas relações sociais possui um papel primordial na formação das políticas públicas juntamente com as comunidades locais. E com isso, o papel do gestor torna-se mais forte na execução das diversas políticas que passam a existir no interior das instituições.

2.3.1 Ser gestor na execução das políticas públicas educacionais

Ser gestor escolar, na atualidade, implica dentre outras coisas, o comprometimento com as políticas públicas a serem executadas, afirmando, assim, o princípio constitucional que a educação é direito de todos e dever do Estado, da escola e da família.

A organização escolar é um desafio para todos que compõem a escola e, de modo especial o gestor, pois cabe a ele lidar com o binômio políticas públicas e gestão no seu dia a dia,

visando assegurar a melhoria nos aspectos políticos, administrativos e pedagógicos das instituições de ensino.

Para Ferreira (2006, p. 1241), ser gestor significa:

Tomar decisões, organizar e dirigir as políticas educacionais que se desenvolvem na escola comprometidas com a formação da cidadania, no contexto da complexa cultura globalizada. Isso significa aprender com cada 'mundo' diferenciado que se coloca, suas razões e lógica, seus costumes e valores que devem ser respeitados, por se constituírem valores, suas contribuições que são produção humana.

Para Ferreira (2006), a função gestora envolve uma série de ações que devem ser planejadas e organizadas para a melhoria das gestões pedagógicas, administrativas, das políticas educacionais e dos resultados institucionais. Esses dados da função gestora são reforçados por Luck (2009).

Dourado (2007) acrescenta que o gestor escolar deve levar em conta ainda conhecimento da legislação educacional, buscando a compreensão desta como instrumento vivo das políticas educacionais e como a efetivação de um trabalho comprometido de gestão, expressando a possibilidade de uma cultura institucional alinhada com os anseios de uma sociedade contemporânea.

Nessa sociedade, os gestores escolares devem contribuir por organizar a escola pública brasileira, tomando como referência a ética e a política, habilitando os cidadãos para saber otimizar as discussões e as ações no cotidiano.

2.3.2 Práticas de um gestor escolar

O gestor escolar desenvolve diversas ações na tentativa de resolver os problemas que surgem no cotidiano e desempenhar suas funções a contento. Suas práticas estão voltadas para as atividades administrativas, pedagógicas e políticas, como forma de garantir o funcionamento pleno da escola e com foco na mediação das questões educacionais surgidas.

Tais práticas devem tomar como referência fundamentos, princípios e diretrizes educacionais consistentes e em acordo com as demandas atuais que vão beneficiar o maior número possível de pessoas, promovendo na escola o sentido de unidade.

O trabalho de gestor é de muita responsabilidade e compromisso porque engloba dimensões da gestão escolar e das ações educacionais como um todo, e isso exige foco para manter o equilíbrio e agir de forma interativa e integradora.

Para assumir tal função, é preciso que o gestor se reconheça com condições e, de fato, as tenha, para bem desempenhar as diversas demandas que o cargo exige.

Na atualidade, existem várias maneiras de se selecionar os gestores das escolas, dentre elas: a escolha política, concurso público e eleição. A seguir apresenta-se o item de como prover a vaga de gestor nas escolas.

2.4 Provimento de vagas para gestor escolar

A escolha para diretores é uma temática relevante e de interesse da sociedade em geral, da comunidade na qual uma escola se situa e, em especial, de todos que compõem a escola, pois essa escolha pode contribuir para a democratização ou não da educação.

No Brasil, não há uma uniformidade na escolha dos dirigentes das escolas públicas em qualquer âmbito, sejam federais, estaduais ou municipais. O provimento do cargo tem se dado, basicamente, da seguinte forma: concurso público, eleição direta e forma mista, englobando provas, títulos e eleição e, ainda, indicação política.

Em muitas redes de ensino, ainda é evidente a prática da escolha do gestor por indicação política, beneficiando alguém que seja do convívio de um político, do governador, do prefeito ou do secretário de educação.

Esse tipo de provimento é muito criticado porque a nomeação por meio da indicação leva ao clientelismo político, o que para Dourado (2001), na linguagem cotidiana, é o 'curral eleitoral' que se cristaliza na marginalização de uma função tão importante.

Outra modalidade de provimento do cargo de diretor é o concurso público, realizado através de provas e títulos, detectando os conhecimentos técnicos e pedagógicos de cada candidato. Paro (2003) e Dourado (1990) colocam que essa modalidade de provimento tem virtudes e fraquezas que precisam ser melhor trabalhadas.

A eleição, como forma de escolha de diretores, acontece de várias formas, podendo ser delimitada por um colégio eleitoral até a definição operacional do processo. É importante dar andamento e transparência ao processo. A delimitação do colégio eleitoral pode se restringir a

uma parcela da comunidade escolar ou a toda esta comunidade (alunos, professores, servidores da escola e demais pessoas da comunidade). Quanto à parte operacional é definida pela equipe responsável, que destaca a data, o local, os horários e os pesos da votação de cada grupo.

E a forma de provimento mista é também uma opção para obter maiores dados do gestor que está pleiteando uma vaga. Nesse modelo, levantam-se os conhecimentos específicos, a escolaridade de cada candidato e as relações no ambiente de trabalho.

A escolha de uma ou mais forma de provimento das vagas de gestores das escolas depende muito da gestão que está à frente do sistema de ensino e, em vários casos, de legislação específica.

Nos Institutos Federais, a regra geral do provimento do cargo de diretor geral é a da eleição, e a indicação do reitor ocorre apenas nos casos de *campi* novos até que se consolidem para a realização da eleição, ou por vacância no cargo de gestores por motivos imprevistos até que se possa realizar o processo eletivo, conforme a Lei nº 11.892/2008.

No IFPI, mesmo aquele *campus* que não tem os 05 anos de existência, conforme a Lei de criação dos Institutos, Lei nº 11.892/2008, poderia ser evitada a indicação por parte do reitor e ser realizada eleição para gestor, se houver no quadro funcional servidor com mais de 05 anos de serviço na instituição, visto que esse tempo de serviço é pré-requisito para concorrer ao cargo.

Embora nos *campi* novos sejam nomeados novos servidores e que, portanto, não tenham ainda o pré-requisito exigido, há também servidores mais antigos da instituição que são removidos para o novo *campus* e que poderiam submeter-se ao processo eleitoral. E vale ressaltar que nas visitas para coleta de dados, os servidores dos *campi* novos demonstraram interesse na realização de eleição, ao invés de indicação do reitor para o cargo de gestor da instituição.

CAPÍTULO 3

PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este capítulo objetiva apresentar o *lôcus* da pesquisa, especificar os recursos e apresentar procedimentos técnicos tomados e utilizados pela pesquisadora para a concretização desta investigação, como ainda explicar a metodologia escolhida e desenvolvida nesta pesquisa.

O homem é fundamentalmente diferente dos animais que evoluíram, tendo por característica não possuir certos atributos necessários para sobreviver no reino animal (garras e dentes poderosos), mas está dotado de algo mais poderoso: a consciência e a capacidade de pensar. A principal ferramenta de sobrevivência do homem é a sua mente que, durante seu processo evolutivo, passou por três etapas: (a) a fase dos reflexos primordiais, (b) a fase do saber, (c) a fase da ciência (RICHARDSON, 2012).

O autor explica, que como ferramenta para adquirir conhecimento, a pesquisa pode ter vários objetivos: resolver problemas específicos, gerar teorias ou avaliar teorias existentes. De uma forma geral, não existem pesquisas sem teorias, seja explícita ou implícita, ela estará sempre presente em todo o processo da pesquisa. Desta maneira, a ciência é uma poderosa ferramenta de convicção, pois mesmo que existam outras formas de responder às indagações da humanidade, como a intuição, a experiência mística, a aceitação da autoridade, mas a ciência, pela objetividade e eficiência, proporcionará a informação mais conveniente para os objetivos propostos.

O método científico supõe que, para estudarmos um fenômeno cientificamente, este deverá ser medido, tornando-o perceptível e classificável, mesmo que o cientista social possa trabalhar com conceitos teoricamente abstratos, como aprendizagem, motivação e qualidade de vida, dentre muitos outros. O método científico pode ser considerado algo como telescópio: diferentes lentes, aberturas e distâncias produzirão formas diversas de ver a natureza. O uso de apenas um ponto de vista não oferecerá uma representação adequada do espaço total que desejamos compreender.

Portanto, a pesquisa científica torna-se um ‘procedimento racional e sistemático’, cujo objetivo é proporcionar respostas aos problemas propostos.

Nesta pesquisa, busca-se responder à pergunta posta na indicação do problema na introdução: Com qual dos dois modelos de gestão (gerencial ou democrático) as práticas gestionárias dos diretores dos *campi* do IFPI se identificam?

Originam-se daí as demais perguntas:

- Que perfis de gestão estão presentes nos diretores gerais dos *campi* do IFPI?
- Com qual dos dois modelos de gestão, as práticas gestionárias dos diretores dos *campi* do IFPI se identificam?
- A história do IFPI, dentro das políticas públicas da educação profissional e de gestão, alinha-se com o modelo gerencial ou com o democrático?

O conjunto dessas indagações suscitou a formulação do seguinte objetivo geral para a pesquisa: analisar os perfis e as práticas gestionárias dos diretores de alguns *campi* do IFPI, partindo dos modelos da gestão gerencial e democrática.

A investigação ocorreu em seis *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI): Teresina Central, Floriano, Angical do Piauí, Piripiri, Pedro II e Campo Maior, onde se trabalhou com sujeitos distintos e envolvidos na situação: docentes, gestores e discentes que compõem a comunidade interna de cada *campus* e participam do processo gestionário de uma forma ou de outra, perfazendo um total de 05 pessoas em cada unidade (o diretor, 02 docentes e 02 discentes).

Para manter a ética com a realização da pesquisa, foi solicitado o consentimento da direção das instituições, além do Termo de Consentimento Livre Esclarecido para todos os sujeitos da amostra, mantendo em sigilo o nome dos docentes, gestores e discentes para que pudessem participar da pesquisa sem constrangimento.

3.1 Classificação da pesquisa

Para um melhor planejamento da pesquisadora com relação às ações de campo que foram desenvolvidas nesta investigação, como também para facilitar os entendimentos dos leitores, torna-se necessário caracterizar, exemplificar e classificar a pesquisa.

Em todas as dimensões de classificação das pesquisas, esta é sem dúvida a mais polêmica e que gera muitas discussões. São duas as classificações das pesquisas quanto à sua abordagem: qualitativa e quantitativa (SEVERINO, 2007). Lembrando que é muito difícil que uma pesquisa

seja totalmente direcionada a apenas uma das duas características, isso ocorre devido ao fato das pesquisas reunirem dados tanto qualitativos, quanto quantitativos.

Esta pesquisa se caracteriza por possuir a ênfase mais na abordagem qualitativa destacando os momentos de reflexão entre teoria e prática. O trabalho, ao fazer referência maior à pesquisa qualitativa, busca destacar a abordagem como sendo capaz de responder a algumas questões muito peculiares, tendo em vista sua preocupação, nas ciências sociais.

Em razão da natureza dessa pesquisa, utilizou-se o estudo de casos, por ser o mais empregado na coleta de dados que envolvem mais de uma unidade de estudo (YIN, 2010) de uma mesma instituição, neste caso, os *campi* do IFPI, que visa à descoberta de uma realidade a ser retratada de forma a mais completa e profunda possível, procurando representar diferentes pontos de vista presentes em uma situação (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) - gestores e da comunidade interna do IFPI. O modelo escolhido trata a instituição IFPI e seus *campi*, enquanto organizações estruturadas como organismos vivos, com características próprias que conferem sua individualização.

Na pesquisa de campo, o levantamento dos dados partiu de uma concepção dos sujeitos ativos, os gestores, que interagem com o trabalho e não apenas como meros reprodutores de conhecimento ou simples fornecedores de dados para a pesquisa desenvolvida, valorizando seus perfis, sua prática e as experiências desses como eixo central do estudo. E da comunidade interna envolvendo os docentes e discentes opinando sobre a forma de atuação desses gestores.

Nesse contexto, procurou-se integrar todos os elementos nas diferentes fases do trabalho, buscando criar uma visão mais completa, tendo os pontos de vista da pesquisadora enquanto observadora e dos sujeitos ativos, integrantes do processo investigado, dentro de um diálogo constante.

Para Lakatos e Marconi (2011), logicamente, o estudo de caso também tem suas limitações, entre elas, destacam-se aqui: a não generalização das conclusões obtidas para toda a população; a dependência da cooperação dos gestores, docentes e discentes que são fontes de informação; as distorções causadas por vários fatores, entre eles, o fato do entrevistado alterar sua resposta em relação ao que realmente ocorre, para o que gostaria que fosse. Mesmo assim, há aspectos positivos na utilização deste procedimento, como já mencionado e por outras razões a seguir indicadas.

Portanto, esse estudo buscou uma resposta utilizando os aspectos qualitativo, porque segundo Lüdke e André (1986, p. 18): “[...] é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada e que está relacionada a um estudo de natureza teórica e empírica”. E a escolha do estudo de casos ocorreu por possibilitar a análise de um fenômeno específico e real da contemporaneidade e que, segundo Furasté (2008, p. 37): “[...] é feito um estudo exaustivo de algum caso em particular, [...] de instituição, para analisar as circunstâncias específicas que o envolvem”.

Assim, a escolha da abordagem qualitativa e do estudo de casos justifica-se pelas possibilidades de obter dados que melhor respondem ao problema deste estudo.

Appolinário (2012) comenta que a etapa da pesquisa científica que se refere à coleta de dados significa obter informações fundamentais para responder e atender aos objetivos propostos na introdução. Esta etapa da coleta é realizada mediante a utilização de algumas técnicas, ou instrumentos, como, por exemplo, os questionários (com perguntas abertas e fechadas), entrevistas, observações, formulários etc. Os sujeitos envolvidos na etapa de coleta de dados pela pesquisadora foram os docentes, os discentes e os gestores dos *campi* pesquisados.

A classificação metodológica assumida nesta pesquisa, quanto aos procedimentos técnicos, correspondeu aos princípios da Pesquisa por Levantamento de Dados. Esse tipo de pesquisa serviu como uma proposta para análise dos perfis e as práticas gestionárias dos diretores de seis *campi* do IFPI, partindo dos modelos da gestão gerencial e democrática. Como na maioria dos levantamentos não são estudados todos os integrantes da população, foi selecionada como amostra sujeitos que se encontram em suas funções entre 01 a 05 anos, porque engloba um período que houve eleição ou que houve a indicação, para o desenvolvimento desse objeto de investigação.

3.2 Lócus da pesquisa

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), na atualidade compõem de 20 *campi*. O lócus desta pesquisa centra-se somente em 06 *campi* do IFPI sitiados em vários municípios do estado do Piauí. Como a base do estudo a ser empreendido é referente à gestão dos *campi*, terão destaque três grupos de *campi* do IFPI: 02 mais antigos e com a realização de 03 processos de eleição para diretores (*Campus* Teresina Central e *Campus*

Florianópolis); 02 pertencentes ao processo de expansão inaugurados em 2009 e autorizados para funcionamento em 2010 e com 01 processo de consulta pública e 01 processo de eleição de diretor (*Campus Angical do Piauí* e *Campus Piripiri*). E outros 02 *campi* inaugurados mais recentemente com diretores indicados pelo reitor e um processo de consulta pública (em 2012, *Campus Pedro II*; em 2014, *Campus Campo Maior*).

O Piauí, cuja capital é Teresina, possui uma população aproximada de 3.204.028 habitantes, e uma Densidade Demográfica de 12,73 hab./km², segundo dados do Censo Demográfico divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2015. O Estado caracteriza-se por apresentar uma área de 251.529,186 km² (IBGE, 2015).

A escolha dessa instituição se deu em razão de ela ter se tornado um dos cenários do processo de expansão da educação profissional, por meio da política pública educacional do governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), que priorizou programa educacional voltado para formação profissional em nível técnico e tecnológico. A criação dos institutos federais para atender a esse fim possibilitou também o aumento de cargos de gestores para desempenhar funções administrativas, pedagógicas e políticas junto a essas instituições.

Convém destacar que anterior a criação dos IFs, as instituições de formação profissional priorizavam para ocupação do cargo de gestão docentes quase que exclusivamente com formação em áreas técnicas específicas das engenharias.

Com o processo de expansão da educação profissional, no final de 2008, a instituição, objeto desse estudo, deixou de ser CEFET e passou a Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFPI), com atribuições bem diversas e tendo que realizar programas e projetos de políticas públicas dos governos vigentes.

Destacamos a seguir os critérios considerados determinantes para a escolha do IFPI como objeto dessa pesquisa:

- a) A atuação em várias áreas e modalidades de ensino;
- b) O processo de expansão e transformação da instituição em Instituto Federal, que tem percentuais a serem obedecidos nos programas e projetos do Governo Federal;
- c) A representatividade institucional e histórica no Piauí, na oferta de cursos gratuitos à população;
- d) O processo de provimento de cargos dos gestores a dirigir cada *campus*;
- e) A atuação dos que ocupam o cargo de diretor geral dos *campi*.

A seguir, são apresentados alguns dados históricos dos campi do IFPI selecionados para o desenvolvimento da pesquisa.

O IFPI, local da pesquisa, é uma instituição educacional renomada na região Nordeste e em todo o Estado do Piauí, por oferecer ensino técnico, tecnológico, formação de professores, PROEJA, cursos básicos de curta duração, Pós-Graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, Educação a Distância (EaD), e, mais recentemente, PRONATEC, nos seus 20 *campi*. A Portaria nº 331, de 23 de abril de 2013, confirma a existência dos *campi* que fazem parte do IFPI (BRASIL, 2013b).

3.2.1 *Campus* Teresina Central

O *campus* IFPI - Teresina Central é o mais antigo, é oriundo da Escola de Aprendizes Artífices, criada em 1909. Só recebeu essa denominação a partir de 2008, quando os CEFET se transformaram em Institutos Federais.

Localiza-se em Teresina cuja população é de, aproximadamente, de 844.245 habitantes, e possui uma Densidade Demográfica de 584,95 hab./km², segundo dados do Censo Demográfico divulgados pelo IBGE (2015). A capital do Piauí apresenta uma área de 1.391.981 km² (IBGE, 2015).

O *Campus* Teresina Central localiza-se no centro da cidade. O endereço que consta como oficial é o da Praça da Liberdade, 1597. Possui três prédios amplos, identificados como Prédio “A”, Prédio “B” e o “C”, onde funcionam as salas de aulas e os laboratórios dos cursos de Mecânica, Eletrotécnica, Eletrônica, Robótica, Informática, Biologia, Química, Física e Alimentos. Este *campus*, por ser o primeiro, conta com um número significativo de servidores docentes e técnicos administrativos, totalizando 464 servidores e, mais de doze mil discentes, incluindo os de Educação à Distância e do PRONATEC, conforme quadro abaixo:

Quadro 4 – Números de servidores e discentes do *Campus* Teresina Central

DOCENTES	TÉCNICOS-ADMINISTRATIVOS	DISCENTES
295	169	12.015

Fonte: Site do IFPI, 2017.

Com relação aos cursos presenciais ofertados, pode-se destacar os seguintes:

Quadro 5- Cursos presenciais ofertados – *Campus Teresina Central*

CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA	CURSOS SUPERIORES DE BACHARELADO E LICENCIATURAS	CURSOS TÉCNICOS CONCOMITANTE/SUBSEQUENTE	CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS
Tecnologia em Alimentos	Licenciatura em Ciências Biológicas	Análises Clínicas	Administração
Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	Licenciatura em Física	Segurança do Trabalho	Contabilidade
Tecnologia em Geoprocessamento	Licenciatura em Matemática	Administração	Eletrônica
Tecnologia em Gestão Ambiental	Licenciatura em Química	Contabilidade	Eletrotécnica
Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos	Bacharelado em Engenharia Mecânica	Eletrônica	Informática
Tecnologia em Radiologia	-	Eletrotécnica	Mecânica
Tecnologia em Secretariado	-	Informática	-
-	-	Instrumento Musical	-
-	-	Mecânica	-
-	-	Refrigeração e Climatização	-

Fonte: Site do IFPI, 2017.

Os cursos são os mais variados englobando desde o ensino técnico até o mestrado em Engenharia em Ciências dos Materiais.

Quanto ao processo eletivo de diretores, já vivenciou três momentos de eleição, sendo uma em 2009, em que foi eleito um professor da área de Engenharia Elétrica; outro, no final de 2012, com a escolha de um professor da área de Matemática; e, no início de 2017, foi realizado um novo processo eleitoral cujo vencedor foi o mesmo diretor da eleição de 2009. As disputas nos três momentos foram bastante acirradas com a polarização de discursos entre os candidatos: um apoiado pela gestão vigente e outro da oposição, com apoio do sindicato dos docentes e representações dos discentes.

3.2.2 *Campus* Floriano

Dos *campi* antigos, o segundo fica em Floriano, cidade a 234km distante da capital. Floriano possui uma população aproximada de 58.803 habitantes, uma Densidade Demográfica de 16,92 hab./km², segundo dados do Censo Demográfico divulgados pelo IBGE (2015) e uma área de 3.409,649 km² (IBGE, 2015).

A Unidade de Ensino Descentralizada de Floriano (UNED/Floriano) foi construída com recursos oriundos do Programa de Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC) em 1994, e autorizada a funcionar pela Portaria nº 934, de 16 de junho de 1994. Localiza-se à Rua Francisco Urquiza Machado, nº 462, bairro Meladão. Nessa época, a UNED/Floriano era uma extensão do CEFET/PI e foi autorizada a funcionar pelo então Ministro da Educação e do Desporto, Murílio de Avellar Hingel, durante o Governo de Itamar Augusto Cautiero Franco. A partir de 2008, com a transformação do CEFET/PI em Instituto Federal do Piauí, a UNED/Floriano passa a ser denominada de IFPI- *Campus* Floriano

O *Campus* Floriano possui uma área de 44.000 m², oferta cursos técnicos na modalidade Integrada, Subsequente/Concomitante e Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), nas áreas de Construção Civil, Indústria e Informática, bem como os cursos superiores, conforme Quadro abaixo. Possui três prédios onde funcionam as salas de aula e os laboratórios dos cursos de Eletroeletrônica, Informática, Biologia, Química e Física.

Com relação aos cursos presenciais ofertados, pode-se destacar os seguintes:

Quadro 6- Cursos presenciais ofertados - *Campus* Floriano

CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA	CURSOS SUPERIORES DE BACHARELADO E LICENCIATURAS	CURSOS TÉCNICOS CONCOMITANTE/SUBSEQUENTE	CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS
Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	Licenciatura em Ciências Biológicas	Edificações	Edificações
-	Licenciatura em Matemática	Eletromecânica	Eletromecânica
-	-	Informática	Informática

-	-	-	Meio Ambiente
---	---	---	---------------

Fonte: Site do IFPI, 2017

Este *campus*, por ser o segundo mais antigo, conta com um número significativo de servidores docentes e de técnicos administrativos, totalizando 153 servidores, e mais de 3 mil discentes, incluindo os de educação à distância e do PRONATEC. Em 2017, o IFPI - *Campus* Floriano completou 23 anos de existência. O quadro abaixo apresenta um resumo das quantidades de servidores e discentes do IFPI-*Campus* Floriano.

Quadro 7 – Números de servidores e discentes do *Campus* Floriano

DOCENTES	TÉCNICOS-ADMINISTRATIVOS	DISCENTES
88	65	3.025

Fonte: Site do IFPI, 2017.

Quanto ao processo eletivo de diretores, o referido *campus* já vivenciou três momentos: um em 2009, em que foi eleito um professor da área de humanas, mas que não tomou posse porque o reitor da época não aceitou o resultado da eleição e nomeou um outro professor da área de engenharia mecânica e que era uma pessoa da sua confiança. Na segunda eleição, em 2012, foi eleito um professor da área de Matemática. E, no processo eletivo de 2017, o gestor de 2012 foi reeleito.

As duas primeiras disputas para eleição no *campus* de Floriano foram mais complexas, uma vez que os resultados foram contestados judicialmente. Na última, a eleição foi tranquila, posto que somente o diretor vigente era candidato e obteve a reeleição.

3.2.3 *Campus* Angical do Piauí

O IFPI - *Campus* Angical fica localizado na cidade de Angical do Piauí, que fica a 127 Km distante de Teresina. Possui uma população aproximada de 6.703 habitantes, uma Densidade Demográfica de 29,86 hab./km², segundo dados do Censo Demográfico divulgados pelo IBGE (2015).

Sua localização fica na Rua Nascimento, S/N, no centro da cidade de Angical do Piauí, no prédio onde funcionava a Associação Atlética Banco do Brasil (AABB), o qual foi doado para o

IFPI pela Prefeitura Municipal. Assim, houve um aproveitamento do que já havia no espaço, sendo feitas somente reformas necessárias para se adequar ao modelo de construção dos novos *campi* dos Institutos Federais. Possui dois prédios onde funcionam dez salas de aulas e os laboratórios dos cursos de Eletrotécnica, Informática, Biologia, Química e Física.

Este *campus* fez parte do grupo que teve início do processo de concepção em 2008 com a preparação dos documentos institucionais. A Portaria nº 109, de 29 de janeiro de 2010, do MEC, autorizou seu funcionamento (BRASIL, 2010b). Neste momento, não houve eleição para diretor e o reitor da época nomeou, antes mesmo da inauguração, um professor ligado à sua gestão para atuar como diretor geral. O professor escolhido era da área de engenharia elétrica.

Este *campus* conta com um número pequeno de servidores docentes e de técnicos administrativos, totalizando 99 servidores e, 1000 discentes, incluindo os de educação à distância e do PRONATEC. Esses dados foram informados no momento da coleta de dados. Vale ressaltar que em todos os *campi* do IFPI há uma pequena alteração de dados quanto aos servidores, por conta dos processos de remoção, redistribuição ou de novos servidores oriundos de concursos públicos. O quadro abaixo apresenta um resumo das quantidades de servidores e discentes do IFPI-*Campus* Angical.

Quadro 8 – Números de servidores e discentes do *Campus* Angical do Piauí

DOCENTES	TÉCNICOS-ADMINISTRATIVOS	DISCENTES
61	38	1.000

Fonte: Site do IFPI, 2017.

Com relação aos cursos presenciais ofertados, pode-se destacar os seguintes:

Quadro 9 - Cursos presenciais ofertados – *Campus* Angical do Piauí

CURSOS SUPERIORES DE BACHARELADO	CURSOS SUPERIORES DE LICENCIATURAS	CURSOS TÉCNICOS CONCOMITANTE/SUBSEQUENTE	CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS
Bacharelado em Administração	Licenciatura em Física	Administração	Administração
-	Licenciatura em Matemática	Alimentos	Informática
-	-	Informática	-

Fonte: Fonte: Site do IFPI, 2017

O IFPI - *Campus* Angical do Piauí já vivenciou dois momentos quanto ao processo eletivo de diretores: um no final de 2012, em que foi eleita uma professora da área de Contabilidade, e outro em fevereiro de 2017, com a eleição de um professor da área de Matemática.

Em 2012, na primeira eleição, não houve acirramento na disputa, porque o descontentamento dos servidores com o diretor indicado pelo reitor era tão grande que os vários segmentos da instituição, em comum acordo, trataram de eleger alguém que diferisse das posturas adotadas pelo antigo diretor e lançaram uma chapa única. Em 2017, a diretora não quis tentar a reeleição e, novamente, apenas um candidato se inscreveu e foi vitorioso.

3.2.4 *Campus* Piripiri

O IFPI - *Campus* Piripiri fica localizado na cidade como mesmo nome, está a distância de 164km Teresina. Possui uma população aproximada de 62.650 habitantes, e uma Densidade Demográfica de 43,89 hab./km², segundo dados do Censo Demográfico divulgados pelo IBGE (2015). Piripiri possui uma área de 1.408.934 km² (IBGE, 2015). Este *campus* está situado na Avenida Rio dos Matos, S/N, no bairro Germano, em local afastado do centro de Piripiri.

O terreno onde funciona o *campus* foi doado pela Prefeitura Municipal. Possui dois prédios, onde funcionam 10 salas de aulas e os laboratórios dos cursos de Moda, Informática, Biologia, Química e Física.

Convém dizer que, com exceção dos *campi* de Floriano e Angical que possuem estrutura física diferenciada, os outros *campi* do IFPI possuem o mesmo padrão de instalações físicas, mantendo um padrão de 10 salas de aula e 04 laboratórios, quando do início de suas atividades. O *Campus* Piripiri, junto com o *campus* Angical, faz parte do grupo do processo de expansão. A Portaria nº 103, de 29 de janeiro de 2010, do MEC, autorizou seu funcionamento (BRASIL, 2010a).

Este *campus* possui um número pequeno de servidores docente e de técnicos administrativos, conta com 109 servidores e, 850 discentes, incluindo os de educação à distância e do PRONATEC. O quadro abaixo apresenta um resumo das quantidades de servidores e discentes do IFPI-*Campus* Piripiri.

Quadro 10 – Números de servidores e discentes do *Campus Piripiri*

DOCENTES	TÉCNICOS-ADMINISTRATIVOS	DISCENTES
68	41	850

Fonte: Site do IFPI, 2017.

Com relação aos cursos presenciais ofertados, pode-se destacar os seguintes:

Quadro 11 - Cursos presenciais ofertados - *Campus Piripiri*

CURSOS SUPERIORES DE BACHARELADO	CURSOS SUPERIORES DE LICENCIATURAS	CURSOS TÉCNICOS CONCOMITANTE/SUBSEQUENTE	CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS
Bacharelado em Administração	Licenciatura em Matemática	Administração	Administração
-		Informática	Informática
-	-	Vestuário	-

Fonte: Site do IFPI, 2017

No início de suas atividades educativas, assim como no *campus Angical*, não houve eleição para diretor e o reitor nomeou, antes mesmo da inauguração, uma professora ligada à sua gestão para atuar como diretora geral. A professora escolhida era da área de Letras.

Quanto ao processo eletivo de diretores, já vivenciou dois momentos de eleição: o primeiro no final de 2012, com candidato único. Foi eleito um professor da área de História. No último processo, em fevereiro de 2017, a eleição constou com a participação de três concorrentes ao cargo de diretor, mas o vencedor do processo foi o diretor vigente que foi reeleito.

3.2.5 *Campus Pedro II*

O IFPI - *Campus Pedro II* fica localizado na cidade de mesmo nome, distante 207 km da capital piauiense. Possui uma população aproximada de 38.055 habitantes, uma Densidade Demográfica de 24,70 hab./km², segundo dados do Censo Demográfico divulgados pelo IBGE (2015), e caracteriza-se por apresentar uma área de 1.518.233 km² (IBGE, 2015).

O *campus* localiza-se na Rua Manoel Jorge da Cruz, 750, bairro: Engenho Novo. O terreno onde funciona o *campus* foi também doado pela Prefeitura Municipal. Possui dois prédios

onde funcionam 10 salas de aulas e os laboratórios dos cursos de Pedraria, Informática, Biologia, Química e Física.

O *Campus* Pedro II tem no seu quadro só 30 servidores técnicos-administrativos, 51 docentes e 450 discentes, incluindo os do PRONATEC. O quadro abaixo apresenta um resumo das quantidades de servidores e discentes do IFPI-*Campus* Pedro II.

Quadro 12 – Números de servidores e discentes do *Campus* Pedro II

DOCENTES	TÉCNICOS-ADMINISTRATIVOS	DISCENTES
51	30	450

Fonte: Site do IFPI, 2017.

Com relação aos cursos presenciais ofertados, pode-se destacar os seguintes:

Quadro 13 - Cursos presenciais ofertados - *Campus* Pedro II

CURSOS SUPERIORES DE BACHARELADO	CURSOS SUPERIORES DE LICENCIATURAS	CURSOS TÉCNICOS CONCOMITANTE/SUBSEQUENTE	CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS
Bacharelado em Administração	Licenciatura em Ciências Biológicas	Eventos	Administração
-	-	Restaurante e Bar	Informática
-	-	Administração	Meio Ambiente

Fonte: Site do IFPI, 2017

Este *campus* fez parte do grupo que teve seu início de atividade em 2013. A autorização de seu funcionamento consta na Portaria nº 330, de 23 de abril de 2013, do MEC (BRASIL, 2013a). No início de suas atividades, não houve eleição para diretor e o reitor, da mesma forma como procedeu no caso de Angical do Piauí e Piripiri, nomeou um professor ligado à sua gestão para atuar como diretor geral. O professor escolhido era da área de Filosofia. Esse diretor deveria permanecer no cargo como indicação do reitor até 2018, visto que a obrigatoriedade da eleição para diretor atende o prazo de 05 anos após o início das atividades educativas do *campus*.

Contudo, em março de 2017, o reitor lançou Edital para realização de consulta em todos os *campi* que ainda não haviam tido eleição de diretores. O atual diretor foi o único candidato inscrito no processo de consulta que ocorreu em maio de 2017. O percentual de servidores e discentes que votaram no candidato único foi de 50,98% (IFPI, 2017).

3.2.6 *Campus* Campo Maior

O *Campus* Campo Maior fica localizado na cidade de mesmo nome, distante 84,5km de Teresina. Possui uma população aproximada de 45.971 habitantes, e uma Densidade Demográfica de 26,96 hab./km², como sinaliza os dados do Censo Demográfico divulgados pelo IBGE (2015). Campo Maior apresenta uma área de 1.675.713 km² (IBGE, 2015).

Este *campus* está sitiado na Avenida Nilo de Santana Oliveira, S/N. O terreno onde funciona o *campus* foi doado por um cidadão campomaiorense. Possui estrutura com dois prédios, onde funcionam dez salas de aulas e os laboratórios dos cursos de Eletrotécnica e Informática.

Este *campus*, por ter sido criado recentemente, conta com 24 servidores técnicos administrativos, 37 docente e 280 discentes, incluindo os do PRONATEC. O quadro abaixo apresenta um resumo das quantidades de servidores e discentes do IFPI-*Campus* Campo Maior.

Quadro 14 – Números de servidores e discentes do *Campus* Campo Maior

DOCENTES	TÉCNICOS-ADMINISTRATIVOS	DISCENTES
37	24	280

Fonte: Site do IFPI, 2017.

Com relação aos cursos presenciais ofertados, pode-se destacar os seguintes:

Quadro 15 - Cursos presenciais ofertados - *Campus* Campo Maior

CURSOS TÉCNICOS CONCOMITANTE/SUBSEQUENTE	CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS
Administração	Administração
Informática	Agricultura

Fonte: Site do IFPI, 2017.

O *campus* não tem condições de funcionar à noite, por ficar muito distante do centro da cidade e não ter ônibus coletivo circulando na região onde ele funciona. Os alunos do turno manhã e tarde dispõem de um ônibus do IFPI que vai buscá-los em pontos estratégicos da cidade.

Este *campus* fez parte do grupo que teve seu início de atividade em 2014. A Portaria nº 1.074, de 30 de dezembro de 2014, do MEC, autorizou seu funcionamento (BRASIL, 2014b). Também não houve eleição para diretor nesse *campus*. E, mais uma vez, o reitor nomeou, um professor ligado à sua gestão para atuar como diretor geral. O professor escolhido tem formação na área de Engenharia Elétrica.

A previsão de eleição para esse *campus* será em 2019. Assim como ocorreu no *Campus* Pedro II, o reitor indicou uma consulta entre os membros da comunidade educativa do IFPI – *Campus* Campo Maior para a escolha do diretor.

A consulta pública ocorreu em maio de 2017, e o diretor vigente se candidatou para o cargo com mais dois concorrentes. Um dos candidatos teve a sua candidatura impugnada, porque o reitor lançou uma portaria com efeito retroativo com relação à função que esse candidato exercia e, com isso, ele não teria tempo de comprovar o exercício de função em gestão, pré-requisito para participar do processo. O diretor anterior ao processo foi reeleito e o percentual de servidores e discentes que votaram no candidato foi de 66% (IFPI, 2017).

3.3 Sujeitos – amostragem

Apollinário (2012) explica que sujeito da pesquisa se refere ao objeto da investigação (unidade observacional), trata-se da unidade funcional daquilo que será pesquisado, podendo ser uma pessoa, um animal, um metro quadrado de cana de açúcar, uma empresa, um tipo de peça utilizada na fabricação de automóveis etc, que possuem um conjunto de características comuns que os identificam. Definiram-se, assim, os grupos de *campi*, como participantes do estudo, os grupos de docentes, de gestores e de discentes, que compõem a comunidade interna de cada *campus*. Esses sujeitos participam do processo gestonário de uma forma ou de outra. Em cada *campus*, 05 pessoas contribuíram para esta pesquisa. Como foram analisados 06 *campi* do IFPI, foram, ao todo, 06 gestores, 12 docentes e 12 discentes selecionados.

O quadro a seguir demonstra os sujeitos que fizeram parte da amostra desta pesquisa.

Quadro 16 – Sujeitos da pesquisa

GRUPOS	AMOSTRAS
Gestores	06
Docentes	12
Discentes	12
TOTAL	30

Fonte: Dados da pesquisa

3.3.1 Gestores

O primeiro grupo de interlocutores refere-se a profissionais que atuam na gestão do IFPI, desde 2013 até à época da coleta de dados da pesquisa. Um total de 06 gestores desenvolvem suas atividades no IFPI, como diretores gerais nos *campi* selecionados, e que têm um elo direto com os demais interlocutores desta pesquisa.

Este grupo foi selecionado porque vivencia todos os processos com relação aos aspectos técnicos, pedagógicos e políticos, podendo fornecer subsídio para que sejam alcançados os objetivos deste estudo.

3.3.2 Docentes

O segundo grupo refere-se aos docentes que trabalham nos *campi*.

O *Campus* Teresina Central e o *Campus* Floriano compõem o grupo de *campi* mais antigos. O primeiro possui 295 docentes; o segundo, 88.

Os *campi* pertencentes ao processo de expansão, o *Campus* Angical do Piauí e *Campus* Piri-piri, possuem número quase igual de docentes, Angical do Piauí tem 61 docentes e Piri-piri tem 68. Já o último grupo de *campi*, com relação ao número de docentes, são os dos *campi* de *Campus* Pedro II e *Campus* Campo Maior: o primeiro possui 51 docentes; já o segundo, 37, totalizando assim 600 docentes entre os *campi* selecionados para a pesquisa.

A seleção dos docentes, consta 02 por *campus*, foi realizada considerando que estes fazem parte do quadro funcional do IFPI desde 2013, e por acompanharem a gestão desde esse momento até a data da realização da pesquisa. Essa escolha teve como característica específica a percepção dos docentes quanto à atuação do gestor no seu processo gestonário. Portanto, esse grupo de docentes foi escolhido tomando por base a efetividade na instituição e da vivência dos mesmos, desde o início da atual gestão, tornando-se importantes os fatos narrados por eles.

3.3.3 Discentes

Serão apresentados a seguir a quantidade de alunos por *campus* em cada um dos grupos.

O grupo dos *campi* mais antigos, Campus Teresina Central e Campus Floriano possuem, respectivamente, 3.754 e 1.191 discentes. Nos *campi* pertencentes ao processo de expansão, o Campus Angical do Piauí possui 682 discentes, e o Campus Piripiri, 594. Com relação ao último grupo de *campi*, o Campus Pedro II e o Campus Campo Maior possuem, respectivamente, 320 e 180 discentes. A soma dos grupos de *campi* totaliza 6.721 discentes. Esses números são referentes aos discentes presenciais.

Ressalta-se que a intenção desse trabalho foi de considerar somente os discentes que estudam na forma presencial, portanto, os discentes de EAD não foram contabilizados nesta pesquisa.

A seleção dos discentes foi feita considerando os que ingressaram no IFPI no ano de 2014 e permanecem acompanhando a gestão que na atualidade está em exercício. Foram selecionados 12 discentes. Essa escolha teve como característica específica a percepção dos discentes quanto à atuação do gestor no seu processo gestonário. Desse modo, o grupo de discentes foi escolhido devido à vivência dos mesmos, desde o início da atual gestão.

O motivo primeiro de se trabalhar com um grupo tão diverso de interlocutores e de *campi* justifica-se por uma preocupação com a descrição, compreensão e interpretação do fenômeno a ser estudado, tomando por base a visão de grupos específicos, evitando-se, assim, apenas as percepções de um único grupo.

3.4 Ética da pesquisa

Os sujeitos envolvidos na pesquisa receberam um termo de consentimento ‘livre e esclarecido’, uma carta de apresentação e explicação junto com o questionário que foi respondido, garantindo o sigilo total e a possibilidade de abandonar a pesquisa se assim desejasse, bem como uma explanação sobre os objetivos e justificativas da pesquisa da qual estavam participando.

Por se tratar de uma pesquisa realizada dentro dos domínios de seis instituições escolares, as instâncias gestora e administrativa foram consultadas para que se obtivesse o consentimento. Após este ser obtido, deu-se prosseguimento aos trabalhos.

3.5 Técnicas/instrumentos de coleta de dados

Neste item, são descritas as técnicas/instrumentos que foram utilizados na pesquisa. Fez parte desse estudo as seguintes técnicas/instrumentos: entrevista, questionário, grupo de discussão e análise documental.

3.5.1 Entrevista

Para Collis e Hussey (2005), a entrevista é um método de coleta de dados por meio de perguntas a participantes que foram selecionados, que visa descobrir o que fazem, pensam ou sentem.

De acordo com Moura, Ferreira e Paine (1998), a entrevista é uma técnica de coleta que supõe o contato face a face do pesquisador com o entrevistado, para obter informações consideradas relevantes, eventos e/ou pessoas, sendo seu formato flexível e aberto, oportunizando ao pesquisador conduzi-la de acordo com os desdobramentos que vão surgindo.

Com base nas ideias desses autores, escolheu-se trabalhar com entrevista junto ao segmento escolhido: gestor, por se entender que esse procedimento busca colher informações a partir da pessoa que vivencia a gestão em sua plenitude; apresentando suas visões acerca do processo de gestão, em virtude da posição ocupada por ele(a).

O tipo de entrevista utilizada junto ao segmento citado é a semiestruturada, por ser aquela que parte de alguns questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que são interessantes para a pesquisa e que, posteriormente, oferecem amplo campo de novas interrogativas e novas hipóteses (TRIVIÑOS, 1987).

Além disso, a escolha pela entrevista semiestruturada se deve ao fato de ela não definir uma estrutura rígida das questões, possibilitando uma flexibilização momentânea, na medida em que o roteiro pode ser aberto e baseado na fala do entrevistado. E também por valorizar a presença do pesquisador; e por oferecer as perspectivas possíveis para que o entrevistado se comporte de forma livre e espontânea no enriquecimento da pesquisa.

Nesta pesquisa, as entrevistas semiestruturadas foram realizadas visando desvelar informações que contribuem para o conhecimento da gestão de cada campus.

3.5.2 Questionário

Essa pesquisa utilizou um questionário estruturado, que correspondeu a uma das etapas do estudo e foi elaborado com perguntas fechadas.

Nesta pesquisa, os questionários estruturados foram aplicados junto aos docentes, gestores e discentes, com o objetivo de obter informações sobre dados pessoais dos respondentes, enfatizando o perfil dos mesmos.

A partir da autorização formal do diretor geral dos *campi* com relação a aplicação dos questionários, fui pessoalmente a cada *campus* e entreguei-os aos professores, discentes e gestores selecionados para participarem da pesquisa, explicando os objetivos da pesquisa a ser realizada. Cada professor, discente e gestor foi convidado a responder o questionário individualmente e de forma sigilosa, no espaço disponibilizado pelos diretores, o retorno das respostas dos questionários era imediato porque eu só me ausentava do *campus* após o preenchimento dos mesmos.

O *campus* que teve mais dificuldade com relação à aplicação dos questionários foi o de Campo Maior, porque os professores tiraram férias em período diferente dos demais *campi*, não ficavam nem antes e nem depois que encerravam a aulas no *campi*; e, além disso, o *campus* ficou

com as atividades paradas durante um certo período. Tive que retornar a esse *campus* 05 vezes para conseguir obter os questionários preenchidos pelos professores e discentes.

Os questionários entregues foram do tipo fechado (Apêndice L - Questionário- gestor; Apêndice M – Questionário – Professores; Apêndice N – Questionário – Discentes) e os mesmos tiveram como objetivo traçar o perfil dos sujeitos investigados.

Iniciamos as visitas aos *campi* entre os períodos de julho de 2016 e fevereiro de 2017. Esse período de 2017 foi mais por conta das dificuldades de encontrar os professores e discentes do *campus* Campo Maior e ter o aceite dos professores do *campus* Teresina Central. Ressaltamos que o acesso e comunicação com os docentes e discentes dos demais *campus* foi satisfatório, pois tivemos facilidade de acesso.

Quadro 17 - Técnicas/Instrumentos de coleta de dados

SUJEITOS	TÉCNICA/INSTRUMENTO
Docentes	Questionário estruturado
Gestores	Questionário estruturado
Discentes	Questionário estruturado

Fonte: Dados da pesquisa.

3.5.3 Grupo de discussão

Foi utilizada também a dinâmica de grupo, que é uma técnica oriunda da Psicologia Social e se presta aos estudos de abordagem qualitativa, pois, para Minayo (2007), é adequada para atingir coletivamente fatos ou situações específicas, levando os entrevistados ao seu próprio mundo ou situação.

Essa técnica pode receber várias denominações, mas, nesse estudo, ela foi denominada de grupo de discussão porque foram reunidos em um primeiro momento, dois professores de cada *campus* selecionado, para discutir sobre a temática das práticas gestonárias do diretor de seu *campus*. Em outro momento, foram reunidos discentes, em número igual ao de professores, para discutirem a mesma temática.

Para Munari *et al* (2007, p. 115):

A utilização do grupo como técnica de pesquisa serve para abordar grupos sociais específicos (professores e ou alunos de uma escola, usuários, profissionais de saúde, comunidades, etc.) e os fatos ou situações vivenciadas por eles.

Os professores e discentes foram escolhidos aleatoriamente e convidados a participar do grupo, evitando indicações de chefias. A escolha de dois componentes em cada grupo, que totalizam vinte e quatro nos seis *campi*, é uma forma de garantir o mínimo de conforto visual, melhor controle da discussão e do fluxo de informações.

Em cada *campus*, foi solicitado um espaço para realização da dinâmica. Esses espaços eram arejados, confortáveis, acolhedores e limitados, para evitar constrangimento e dispersão dos participantes das discussões, que podiam colocar em risco o manejo do grupo e, conseqüentemente, a pesquisa.

Munari *et al* (2007, p.117) apontam algumas vantagens para o uso do grupo de discussão:

[...] permite ao investigador acesso à interação entre os participantes, facilitando o acesso ao cotidiano das pessoas no seu próprio ambiente. [...] alguns temas mais delicados são mais facilmente tratados pelos sujeitos da pesquisa quando no contexto do grupo [...] o fato de a pesquisa acontecer no ambiente natural ou no contexto onde o objeto de estudo está focalizado fortalece ainda a observação de padrões culturais, normas e regras de determinados serviços ou comunidades, que poderiam ser ocultadas ou não claramente observadas em entrevistas individuais ou por meio de outras estratégias de pesquisa [...].

Essas vantagens também podem se tornar limitantes do desenvolvimento da dinâmica do grupo de discussão, se não forem atendidos os aspectos necessários para a execução da técnica.

3.5.4 Análise documental

Análise documental é o estudo baseado em documentos, como material primordial, extraíndo deles toda a análise, organizando-os e interpretando-os, segundo os objetivos da pesquisa (PIMENTEL, 2001). Vista dessa forma, tal análise pode proporcionar à pesquisadora dados significativos para evitar perda de tempo durante a pesquisa.

Convém esclarecer que o trabalho da análise documental ocorreu durante todo o processo do estudo, pois, inicialmente, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, tomando por base material já elaborado, constituído de livros e artigos. Ressalte-se que a principal vantagem da pesquisa bibliográfica está no fato de permitir ao pesquisador a cobertura ampla de uma série de eventos.

Com a finalidade de levantar o que já existe disponível em termos de informações e conhecimentos na área da gestão, especificamente, sobre gestão na educação profissional, a

pesquisa bibliográfica foi baseada em fonte de ‘papel’ (GIL, 2011), e compreendeu o levantamento de consulta de publicações avulsas, revistas, livros, monografias, dissertações, teses, anais de congressos e *home pages*, documentos oficiais, e outros documentos que subsidiaram esta pesquisa.

Com relação a uma parte bem específica deste estudo, fez-se uma análise documental, tomando por base a documentação que serve de orientação institucional, entre elas: o PDI do IFPI, Termo de Acordo de Metas (TAM), Relatórios de Gestão (2013-2016), além de arquivos contidos no Setor de Controle Acadêmico, tais como: registro de matrícula e de conclusão de cursos, relatórios produzidos, entre outros que subsidiaram a elaboração desta pesquisa.

Após a seleção dos documentos, os dados foram tratados de maneira a levantar informações que venham a contribuir com esta pesquisa.

3.6 As fases das coletas de informações

A coleta das informações desta investigação obedeceu aos seguintes passos metodológicos, conforme Quadro 18:

Quadro 18- Fase da coleta de dados

FASES	OBJETIVOS	AÇÕES
Pré-aplicação	Planejamento	<ul style="list-style-type: none"> • Estruturar técnicas/instrumentos • Testar técnicas/instrumentos • Validação das técnicas/instrumentos • Autorização institucional • Emissão do Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE)
Aplicação	Coleta dos dados	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação das técnicas/instrumentos junto aos sujeitos • Recolhimento dos instrumentos
Pós-aplicação	Tratamento dos dados	<ul style="list-style-type: none"> • Tabulação dos resultados • Representação gráfica dos resultados • Análise e interpretações dos resultados

--	--	--

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

3.7 Critérios de inclusão e exclusão dos sujeitos

Todos os indivíduos que fizeram parte desta pesquisa foram agrupados em categorias os quais chamamos de sujeitos. Todos eles fazem parte do cotidiano das seis instituições escolares. O quadro a seguir descreve os critérios utilizados pela pesquisadora para selecionar os sujeitos que farão parte desta pesquisa:

Quadro 19: Critérios de inclusão e exclusão dos sujeitos

SUJEITOS	CRITÉRIOS
Docentes	<ul style="list-style-type: none"> Foram inclusos os docentes tomando por base a efetividade na instituição e a vivência dos mesmos, desde o início da atual gestão, tornando-se importantes os fatos narrados por eles. Foram excluídos aqueles sujeitos que não vivenciaram a atual gestão, desde o início.
Gestores	<ul style="list-style-type: none"> Foram inclusos sujeitos que estão nos cargos de gestão atualmente; Sujeitos que assumiram cargos em gestão anteriores foram excluídos.
Discentes	<ul style="list-style-type: none"> Foram inclusos os discentes tomando por base a vivência dos mesmos, desde o início da atual gestão, tornando-se importantes suas percepções. Foram excluídos aqueles sujeitos que não vivenciaram a atual gestão, desde o início.

Fonte: Construção da autora, 2016.

No intuito de guardar o devido sigilo referente aos sujeitos participantes da pesquisa, utilizou-se a identificação pela sigla formada pelas duas primeiras letras da função de cada sujeito junto ao IFPI, pelas letras iniciais de cada *campus*, seguidas de numeração, conforme Quadro 20.

Quadro 20 - Identificação dos sujeitos por siglas e numeração

SUJEITOS	SIGLAS/NUMERAÇÃO
Docentes	<ul style="list-style-type: none"> • GRUPO 1: DOCTC1, DOCTC2; DOCF1, DOCF2; • GRUPO 2: DOCA1, DOCA2; DOCP1, DOCP2; • GRUPO 3: DOCPII1, DOCPII2; DOCCM1. DOCCM2
Gestores	<ul style="list-style-type: none"> • GRUPO 1: GECTC1, GECF1; • GRUPO 2: GECA1; GECPI1; • GRUPO 3: GECPII1; GECCM1.
Discentes	<ul style="list-style-type: none"> • GRUPO 1: DICTC1, DICTC2; DICF1, DICF2; • GRUPO 2: DICA1, DICA2; DICP1, DICP2; • GRUPO 3: DICPII1, DICPII2; DICCM1. DICCM2

Fonte: Construção da autora, 2017.

3.8 Perspectivas de análise e interpretação das informações

O objetivo da análise dos resultados obtidos na pesquisa consistiu em descrever, interpretar e explicar os dados coletados, de maneira a responder à questão formulada no estudo, considerando-se que a decisão sobre os métodos e técnicas de análise utilizados dependeram da natureza dos dados e informações obtidas.

Após a coleta dos dados, procedeu-se à sua análise para compor as considerações que remetessem a um diálogo propriamente dito e, por conseguinte, à análise do processo de gestão do IFPI, tomando como referência o Ciclo de Políticas com ênfase no Contexto da Prática em relação à gestão adotada pelos gestores para fazer acontecer as políticas voltadas para a educação profissional no interior dos *campi*. As características desse Ciclo foram apresentadas no primeiro capítulo dessa tese.

Para tanto, os dados obtidos nas entrevistas, nos grupos de discussão e questionários foram confrontados entre si, bem como com as informações proporcionadas pela análise documental e com a literatura que aborda o objeto, visando ao alcance dos objetivos e a resposta à questão norteadora da pesquisa.

Assim, no referencial interpretativo das informações, utilizou-se a análise de conteúdo proposta por Franco (2005), considerando-se o trabalho feito com materiais escritos, construídos no processo de pesquisa, tais como: transcrições de entrevista, resposta de questionário e outros textos já produzidos (relatórios, projetos etc.) pelos setores da instituição.

Para Franco (2005), a análise de conteúdo tem como ponto de partida a mensagem, considerando as condições contextuais de seus produtores e a concepção crítica e dinâmica da linguagem, sabendo interpretar o sentido que um interlocutor atribui às mensagens. Dessa forma, essa autora ressalta que, na análise de conteúdo, procura-se descobrir o que está implícito em cada conteúdo manifesto.

[...] o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo manifesto (seja ele explícito e/ou latente). A análise e a interpretação dos conteúdos obtidos enquadram-se na condição dos passos (ou processos) a serem seguidos. Reiterando, diríamos que para o efetivo “caminhar neste processo”, a contextualização deve ser considerada como um dos principais requisitos, e, mesmo, “o pano de fundo” no sentido de garantir a relevância dos resultados a serem divulgados e, de preferência, socializados (p. 24).

Dessa forma, no decorrer da pesquisa de campo, foram realizadas diversas leituras sobre o tema, com objetivo de construir uma análise de conteúdo abrangente sobre os dados colhidos. Posteriormente, realizou-se um estudo mais aprofundado com vistas a uma interpretação dos elementos recorrentes nas falas e nos documentos investigados, considerando-se todo o processo da pesquisa.

Portanto, essa perspectiva de análise foi adotada como forma de garantir confiança e segurança aos dados da pesquisa, em razão de eles terem sido adquiridos de uma variedade de fontes.

A utilização da análise de conteúdo no tratamento dos dados nessa pesquisa justifica-se, porque as mensagens expressam um significado e sentido, possibilitando à pesquisadora inferir a respeito dos vários aspectos que aparecem no discurso dos sujeitos que fazem parte de uma investigação.

CAPÍTULO 4

O PERFIL E AS PRÁTICAS GESTIONÁRIAS DOS DIRETORES GERAIS DOS CAMPI DO IFPI

O presente capítulo contempla a análise dos dados advindos da análise documental, dos questionários aplicados, das entrevistas realizadas com os gestores dos campi selecionados e da dinâmica de grupo aplicada junto aos docentes e discentes. Para além de ampliar o conhecimento sobre os modelos de gestão adotados nas escolas de educação profissional, destacar-se-ão os perfis dos diretores gerais do IFPI e o alinhamento de suas ações em um dos modelos estudados.

Esleu-se como categorias para essa pesquisa os termos: educação profissional, práticas gestionárias, gestão gerencial e gestão democrática, por dizerem respeito ao objeto desta pesquisa.

Desta forma, a análise da educação profissional, na presente pesquisa, teve como foco refletir sobre como essa modalidade educacional tem, ao longo do tempo, buscado atendimento das políticas públicas voltadas para um público específico, que foi evoluindo, mas que sempre esteve focada numa necessidade de atender às demandas do mercado, como destacam Almeida e Suhr (2012, p.89):

Dessa forma, é possível perceber que as ações legais desenvolvidas, [...], pelo Estado demonstravam uma preocupação em atender às necessidades de desenvolvimento do sistema de produção capitalista. Buscou-se adequar a escolaridade oferecida à população às necessidades de produção, invertendo o papel do ensino público, que, em vez de formar cidadãos com plenas condições de participarem de forma efetiva na sociedade, preocupou-se em formar trabalhadores instrumentais.

Ao estudar a categoria práticas gestionárias, compreende-se que, numa instituição educacional, as ações desenvolvidas pela gestão servem para envidar esforços e praticar tarefas para o alcance dos objetivos, de metas específicas e no caso do IFPI a gestão diz respeito a organizar a instituição para o atendimento de sua função social.

Para Russo (2009), as práticas gestionárias são relativas ao termo gestão, envolvendo as ações desenvolvidas pelos gestores.

As categorias gestão gerencial e gestão democráticas são os dois modelos que serviram de apoio para esse estudo, para saber com quais modelos de gestão, os diretores do IFPI se identificam.

Optou-se por estruturar esse capítulo em três partes – na primeira parte são apresentados e examinados os dados advindos dos questionários, em que é traçado um perfil dos participantes da pesquisa, já destacando um perfil dos profissionais que assumiram o cargo de gestor. Na segunda parte, é feita uma análise documental, associando o que está posto com um dos modelos, mostrando o norte institucional que é dado para estes diretores. Na terceira parte, abordam-se e analisam-se os dados provenientes das entrevistas com os gestores e das dinâmicas de grupo de discussão mostrando as opiniões de docentes e discentes quanto ao modelo de gestão adotado.

4.1 O que indicam os questionários

Com base nas categorias citadas, organizaram-se os questionários em blocos temáticos e realizaram-se as análises dos dados coletados de forma quantitativa. Começamos as análises do material colhido no sentido de obter uma visão geral dos dados coletados, montando um perfil dos grupos estudados.

Conforme anunciado anteriormente, utilizou-se o questionário estruturado como instrumento de coleta. O instrumento para os gestores constava de seis itens: uma parte inicial com dados de identificação dos sujeitos; uma de sua formação; outra da experiência em gestão; as condições socioeconômicas; carga horária de trabalho na direção, e, por último, forma de provimento no cargo de gestor.

O questionário para os docentes contemplava sua identificação, sua formação e atuação como docente. Para os discentes, o questionário destacava a identificação dos mesmos.

Observando essa estruturação, ordenaram-se os dados que são apresentados a seguir. Inicialmente, para caracterizar os sujeitos da pesquisa, são apresentados os dados alusivos à identificação dos participantes. Posteriormente, para os gestores, são explorados mais cinco itens que já vão dando um contorno do perfil desses diretores. Para os docentes, são abordados três itens, que caracterizam o perfil dos respondentes. E, finalmente, faz-se a identificação dos discentes.

4.1.1 Perfil dos gestores

Responderam ao questionário 06 gestores dos *campi*: Teresina Central, Floriano, Piripiri, Angical do Piauí, Pedro II e Campo Maior, que fazem parte de um total de vinte *campi* do IFPI. Ressalte-se que esses gestores são servidores docentes ou técnico de nível superior que fazem parte do quadro institucional do IFPI.

O IFPI é composto de vinte *campi* que estão distribuídos de norte a sul do Estado do Piauí, atendendo a um público de jovens e adultos que procuram a educação profissional e foram selecionados seis atendendo as especificações constantes no Capítulo 3 desta pesquisa.

Dos 06 gestores que fizeram parte desta pesquisa, 05 são do sexo masculino, ocupando em termos percentuais 83% e apenas 01 é do sexo feminino, ocupando 17%. Esse quadro na educação profissional de ter mais pessoas do sexo masculino à frente da gestão não é uma prerrogativa apenas do IFPI. Otte (2008) em seu trabalho de pesquisa de mestrado demonstrou que as instituições da rede federal de educação profissional, os atuais institutos, quando iniciaram suas trajetórias, os gestores eram todos do sexo masculino. Em 2008, segundo Otte (2008), o percentual de homens em relação a mulheres, em termos percentuais é de 65% de homens e 35% de mulheres. Agora em 2017, do total de vinte *campus* do IFPI, só há duas mulheres ocupando cargo de gestora. Em 2016, eram três. Mas, com a eleição realizada no início de 2017, a diretora do Campus Angical do Piauí saiu e foi eleito um professor. Os gestores do grupo 1 e grupo 3 são todos do sexo masculino. Do grupo 2, apenas uma diretora estava à frente da gestão, demonstrando uma presença majoritariamente masculina na ocupação dos cargos de direção nos *campi* do IFPI.

Os diretores dos *campi* do grupo 1, Teresina e Floriano, estão na faixa etária entre 41 a 50 anos, sendo responsáveis pelos dois mais antigos *campi* e fazendo parte do 50%, tem um diretor do grupo 3, *campus* Pedro II, que foi indicado pelo reitor para ocupar o cargo de diretor desde sua fundação até início de 2017 quando houve eleição e o mesmo foi eleito. Os diretores que estão na faixa de 31 a 40 anos, são 02 diretores do grupo 2, do processo de expansão da rede. Há um único diretor que está na faixa de 51 a 60 anos, que é diretor do grupo 3, um dos *campi* mais recente e era indicado pelo reitor, e agora, em 2017, foi eleito para um mandato de 04 anos.

Dos gestores pesquisados, todos estão casados e todos os gestores dos grupos 1 e 3 têm filhos, ocupando 67%. E apenas os gestores do grupo 2 não têm filhos, estando incluso no percentual de 33%.

Quanto à cor, os seis gestores se autodeclararam como brancos 02, ocupando um percentual de 33%. Esses dois gestores pertencem ao grupo 1 e 3. Os outros 04 gestores, que estão incluso no percentual de 67%, 01 é do grupo 1, 02 do grupo 2 e 01 do grupo 1, se autodeclararam como pardos ou mulatos.

Com relação à quantidade de anos que obteve a sua graduação, três gestores concluíram os cursos entre 13 e 20 anos, sendo um do grupo 1; outro do grupo 2 e o último do grupo 3, cobrindo 50%. Os 33%, são dois gestores dos grupos 1 e 3, que concluíram seus cursos há mais de 20 anos e uma gestora que cobre 17%, por ter concluído o curso entre 8 e 12 anos. Todos eles já têm muitos anos de conclusão dos cursos de sua formação.

Os gestores estudaram em Universidades públicas federal, estadual e privada, sendo 50% em pública estadual os dois pertencentes ao grupo 3 e um do grupo 1; 33% aos dos grupos 1 e 2, que é da rede federal, e 17%, referente à rede privada, uma do grupo 2. Ou seja, 83% estudaram em escola pública, tendo vivenciado situações semelhantes quando estudante e agora como profissional da rede pública. E, nessas Universidades, os cursos ocorreram de forma presencial, ou seja, 100% das aulas aconteceram na instituição.

Foi visto nos dados anteriores que predomina, entre os gestores, a formação em nível superior, indicada por 100% deles. Cabe registrar, ainda, que 84% dos gestores possuem curso de pós-graduação, 17% em nível de especialização, sendo uma do grupo 2; 50% em mestrado, sendo um de cada grupo e 17% com doutorado, que é um do grupo 1. Entre os gestores, há um que só fez a graduação, é o pertencente ao grupo 3, destacando um percentual de 16%. De um modo geral, 84% dos gestores procuraram avançar nos seus estudos.

Quanto ao preparo para atuar como gestores, 50% colocaram que já fizeram algum curso ou estão fazendo, são os dois do grupo 1 e um do grupo 3 e os outros 50%, estão vivenciando a gestão pela primeira vez ou que não havia essa preocupação em se preparar para atuar como gestor, sendo enfatizado esse ponto nas entrevistas com os gestores. Os percentuais dos que informaram que não participaram de nenhum programa de capacitação ou formação voltado a área e gestão escolar indicam que, no IFPI, não existe uma prática obrigatória de promoção voltada à capacitação e formação de gestores.

Foi demonstrado que 50% dos gestores só estão à frente da direção de 1 a 2 anos, que são os gestores dos grupos 1, 2, e 3 e os outros gestores já estão à frente da gestão entre 3 a 5 anos. E estes têm gestores dos três grupos. Essa experiência em gestão é no *campus* que estão atuando.

Como foi dito anteriormente, todos os gestores dos *campi*, são antes de tudo, professores que estão exercendo uma função comissionada, especificamente, exercendo um cargo de direção (CD). Somente um tem o tempo de serviço contabilizado entre 3 a 5 anos, que é do grupo 2, 16%; entre 6 a 10 anos, que engloba 50%, são dos grupos 1, 2 e 3. De 11 a 15 anos, há um do grupo 1, ocupando 17%. E o outro gestor tem entre 16 a 20 anos de serviço, ocupando também 17%, é do grupo 3. Em oposição ao tempo de docência, os diretores possuem um nível intermediário de experiência no cargo de diretor, indicando que foi necessária uma vivência razoável na docência para que os mesmos pudessem avançar na condição de diretores de *campus*.

Com relação ao salário bruto dos gestores, 50% ganham entre 10 a 20 mil reais, os gestores dos grupos 1, 2 e 3. Os 33%, que englobam os gestores dos grupos 1 e 3, com salários entre 20 a 30 mil. E, por último, os 17%, é referente a uma gestora do grupo 2, com salário até 10 mil reais.

Com relação à carga horária que cada um dos gestores cumpre no seu *campus* varia devido ao horário de funcionamento de cada um ou por conta de situações diversas. 50% colocaram que trabalham mais de 40h, tendo em vista que são Dedicação Exclusiva (DE) e estão em um campus que funciona os três turnos e numa localização boa. Estes gestores são dois do grupo 1 e um do grupo 2. Os que ficam até 40h, num percentual de 33%, são dois do grupo 3. Os 17% são referentes a um gestor que fica em média no campus 30h, que é um gestor do grupo 2.

Com relação à forma de provimento do cargo de diretor para os *campi*, 67% entraram por meio de eleição direta, que foram os dois diretores dos grupos 1 e 2. Os dois diretores do grupo 3 foram indicação do reitor, que correspondem a um percentual de 33%. E, para fazer essa indicação, o reitor encontrou amparo na lei de criação dos institutos, Lei nº 11.892/2008, no seu artigo 12, regulamentado pelo Decreto nº 6.986, de 20 de outubro de 2009. Conforme segue abaixo:

Art. 13. As consultas para o cargo de Diretor-Geral nos campi em processo de implantação deverão ser realizadas após cinco anos de seu efetivo funcionamento, contados da data da publicação do ato ministerial que autorizou o início das suas atividades, conforme o disposto no art. 12, § 1º, da Lei nº 11.892, de 2008 (BRASIL, 2009).

Com os dados apresentados, já tem-se um perfil dos docentes do IFPI que atuam na função de diretor geral dos *campi*.

Os diretores dos *campi* do IFPI são majoritariamente homens (83,34%), com mais de 30 anos de idade (100%), com curso superior (100%), experientes profissionalmente, com mais de 11 anos de trabalho na educação (67%) e recebendo entre dez a trinta mil reais (83%), com família constituída (100%).

Para Souza (2007, p. 14):

[...] a experiência do dirigente escolar na educação e na função auxiliam a construção de entendimentos sobre a dinâmica escolar e permitem a ampliação da compreensão sobre a importância de se somar as “forças dos braços” de todos os sujeitos que atuam na/sobre a escola para a solução dos problemas. É possível se supor que a experiência é uma ferramenta decisiva no entendimento dos diferentes tempos escolares: tempos individuais, tempos coletivos, tempos de aprendizagem, tempos de mudança e na diminuição da ansiedade pelos resultados.

Uma vantagem do IFPI, no que diz respeito à experiência profissional exigida aos homens, é igual à exigida às mulheres para pleitear uma vaga de diretor dos *campi* do IFPI, uma vez que 84% dos diretores possuem mais de 6 anos de experiência profissional docente e a lei nº 11.892/2008 exige o mínimo de 05 anos.

Outra vantagem é que não há diferença salarial entre homens e mulheres. As diferenças acontecem por conta do tempo de trabalho. O mínimo salarial dos diretores é de R\$ 10.000, 00 (dez mil reais), valor esse recebido pela única gestora que compõe esses grupos porque tem menos anos de serviço. 83% dos diretores recebem valores superiores, não por serem homens, mas porque tem mais tempo de serviço junto à instituição.

Com relação à eleição de diretores, 67% dos diretores foram eleitos e 33% por indicação. Segundo Pinto (1994) e Paro (1995), as formas de provimento da função de diretor podem ser definidoras para o nível de comprometimento do dirigente com a instituição e a gestão. Isso não quer dizer pelo fato de 67% terem passado por um processo de eleição seja tudo democrático, mas podem demonstrar uma possibilidade desses diretores terem assumidos a função por mecanismos aparentemente mais democráticos, ou, pelo menos, sobre os quais há mais transparência, mais publicidade, o que parece ser um avanço. É certo que a forma de provimento da função de diretor por meio de eleição não garante que a mesma seja na sua totalidade um

processo democrático, mas é um passo importante para a busca de melhores condições rumo à democracia na escola.

As indicações para a função de diretor no IFPI, num primeiro momento, podem estar relacionadas com a escolha de dirigentes em campus novos/recém-inaugurados, nos quais ainda não havia tempo hábil para se proceder eleições, como consta na lei nº 11.892/2008, ou por interesse do reitor por diferentes motivos. De qualquer forma, as indicações no IFPI aconteceram por meio de indicação do reitor, carregando uma forte carga política, que beneficiou pessoas do seu convívio, como acontece, cotidianamente, no jogo político-partidário nas políticas nacionais, regionais e locais. As indicações, que correspondem a 33%, do grupo 3, foram contemplados docentes que são da confiança do reitor e subordinam-se a cumprir as determinações oriundas da reitoria sem contestação, conforme será destacado no item das entrevistas.

Assim, o diretor é uma figura importante no contexto da sua prática na escola, pois, entre suas atribuições, inclui a definição dos rumos da instituição e um melhor direcionamento dos profissionais e alunos que por ali passam. As ações que os diretores desenvolvem no dia a dia afetam a todos que estão no espaço escolar. E é importante sua liberdade em desenvolver suas ações para poder melhor desempenhar sua função.

4.1.2 Perfil dos docentes

Neste item, será apresentado o perfil dos docentes que participaram desta pesquisa, na dinâmica de discussão de grupo, tratando do perfil dos gestores e de suas práticas.

Destaca-se que dos 12 docentes que fizeram parte desta pesquisa, 08 são do sexo masculino, ocupando em termos percentuais 67% e 04 são do sexo feminino, ocupando 33%. Esse quadro na educação profissional de ter mais docentes do sexo masculino à frente das salas de aulas é uma prerrogativa igual à da gestão, devido na educação profissional ser mais frequente. São quatro docentes dos grupos 2 e 3, *Campus* Piripiri e *Campus* Campo Maior, sexo masculino; quatro docentes do sexo feminino e quatro do sexo masculino dos grupos 1, 2 e 3, *Campi* Teresina Central, Floriano, Angical do Piauí e Pedro II.

Os docentes do *campus* Teresina Central, grupo 1, e *campus* Piripiri, grupo 2, estão na faixa etária entre 51 a 60 anos, sendo 04 docentes, fazendo parte dos 25%; há dois docentes, do grupo 2, *campi* Piripiri e Angical do Piauí, na faixa etária entre 20 a 30 anos, ocupando 25%,

também. Os outros 50%, são docentes pertencentes aos grupos 1, 2 e 3, sendo dois, *campus* Floriano; um, *campus* Angical do Piauí; e três, *campus* Campo Maior, respectivamente, na faixa etária de 31 a 40 anos.

Dos docentes que fizeram parte da pesquisa, 59% estão casados, sendo sete ao todo, 2 do Grupo 1, *campi* Teresina Central e Floriano; 3 do grupo 2, dois do *campus* Piri-piri e um do *campus* Angical do Piauí e 2 do *campus* Campo Maior. Com relação ao estado civil solteiro, tinha 4 professores com percentual de 33%, sendo um do grupo 1, *campus* Floriano; grupo 2, um do *campus* Angical do Piauí e dois do *campus* Pedro II. Só uma docente se colocou como divorciada/desquitada/separada, do *campus* Teresina Central, num percentual de 8%.

Os docentes dos grupos 1 e 3, *campus* Teresina Central e *campus* Campo Maior têm filhos entre 1 a 3; o grupo 2, *campus* Piri-piri e Angical do Piauí, dois docentes têm filhos, entre 1 e 4 e um docente do grupo 3, *campus* Campo Maior, tem um filho, englobando o percentual de 67%. Não tem filhos, docentes dos grupos 1, 2 e 3, dos *campi* Floriano, Piri-piri, Angical do Piauí e Pedro II, respectivamente, com o percentual de 33%.

Quanto à cor, dos doze docentes, se autodeclararam como brancos somente 02, estabelecendo um percentual de 17%. Esses dois docentes pertencem aos grupos 1 e 3, sendo um do *campus* Teresina Central e outro do *campus* Floriano. Três docentes estão inclusos no percentual de 25% por se autodeclarar como negro, dos grupos 1 e 3, sendo dois do *campus* Pedro II e um do *campus* Teresina Central. Os outros 07 docentes, que estão incluso no percentual de 58%, 01 é do grupo 1, *campus* Floriano; 04 do grupo 2, *campi* Piri-piri e Angical do Piauí e 02 do grupo 3, *campus* Campo Maior, se autodeclararam como pardos ou mulatos.

Entre os docentes, predomina a formação em nível superior, indicada por 100% deles. Cabe registrar, ainda, que 50% dos docentes possuem curso de pós-graduação, em nível de especialização, sendo dois do grupo 1, *campus* Floriano; três do grupo 2, sendo 02 do *campus* Angical do Piauí e 01 do *campus* Piri-piri e um do grupo 3, *campus* Pedro II; 50% em mestrado, sendo dois do grupo 1, *campus* Teresina Central; um do grupo 2, *campus* Piri-piri e três do grupo 3, dois do *campus* Campo Maior e um do *campus* Pedro II. De um modo geral, 100% dos docentes procuraram avançar nos seus estudos.

Com relação ao tempo de serviço dos docentes, somente um tem o tempo de serviço contabilizado com menos de 3 anos, que é do grupo 3, *campus* Pedro II, 9%; entre 3 a 5 anos, que engloba 8%, é um do grupo 3, *campus* Campo Maior. De 6 a 10 anos, há três, um do grupo 1 e

dois do grupo 2, ocupando 25%, *campus* Piripiri e *campus* Angical do Piauí. Entre 11 a 15 anos de serviço, ocupando também 25%, são três dos grupos 1, 2 e 3, *campi* Floriano, Angical do Piauí e Pedro II, respectivamente. E entre 16 a 20 anos de serviço, ocupando também 25%, são três dos grupos 1 e 3, sendo dois do grupo 1, *campus* Teresina Central e um do grupo 3, *campus* Campo Maior. Por último, há um docente ocupando 8%, com mais de 20 anos, no *campus* Piripiri. Foi um grupo bem diversificado, em termos de tempo de serviço.

Com relação à carga horária que cada um dos docentes cumpre no seu *campus* varia entre 40h à dedicação exclusiva (DE). A maioria é DE, ficando em média dois turnos no *campus*. Ao todo 10, com um percentual de 83%, envolvendo todos os docentes dos grupos 1, 2 e 3, sendo dois dos *campi* Teresina Central, dois de Floriano, dois de Piripiri, dois de Angical do Piauí e um de Pedro II e outro de Campo Maior. Quanto aos 17% restante são dois docentes do grupo 3, sendo um do *campus* Pedro II e outro de Campo Maior.

De modo geral, os docentes que participaram da pesquisa têm um perfil diversificado em seus aspectos, tendo condições de poder manifestar suas opiniões com relação ao tipo de gestão desenvolvida pelos diretores no seu *campus* de atuação.

4.1.3 Perfil dos discentes

Neste item, será apresentado o perfil dos discentes que participaram desta pesquisa, na dinâmica de discussão de grupo, tratando do perfil dos gestores e de suas práticas.

O Gráfico 25, a seguir, destaca que dos 12 discentes que fizeram parte desta pesquisa, 09 são do sexo feminino, ocupando em termos percentuais 75% e 03 são do sexo masculino, ocupando 25%. Os 09 discentes pertencem aos grupos 1, 2 e 3, sendo dois do *campus* Teresina Central, um de Floriano, dois de Piripiri, um de Angical do Piauí, um de Pedro II e dois de Campo Maior. Os três do sexo masculino são dos grupos 1, 2 e 3, *Campi* Floriano, Angical do Piauí e Pedro II.

Dos discentes que participaram da pesquisa 83% estão na faixa etária entre 14 a 20 anos, são 10 e estão nos grupos 1, 2 e 3, sendo dois do *campus* Floriano, grupo 1; quatro dos *campi* Piripiri e Angical do Piauí, grupo 2; e quatro dos *campi* de Pedro II e Campo Maior. Os dois restantes, ocupando 17%, são da faixa etária entre 21 a 27 ano e pertencem ao grupo 1, *campus* Teresina Central.

100% dos discentes são solteiros sem filhos. Além disso, se autodeclararam como pardos ou mulatos.

Entre os discentes, 50% estão frequentando curso superior e o outro 50%, curso técnico. O que frequentam os cursos superiores são do grupo 1 e 3, *Campi* Teresina Central, Floriano e Pedro II, totalizando 06 discentes. Os outros 50% são os frequentadores dos cursos técnicos pertencentes aos grupos 2 e 3, *campus* Piripiri, Angical do Piauí e Campo Maior, totalizando 06 discentes.

Entre os discentes, 34% estudam de forma integral, ficando no *campus* manhã e tarde, são dois do grupo 1, *campus* Teresina Central, e dois do grupo 3, *Campus* Campo Maior. 33% estudam só no turno da manhã, são os dos grupos 1 e 2, dois do *Campus* Floriano e dois do *campus* Piripiri. Os outros 33%, são dos grupos 2 e 3, sendo dois do *campus* Angical do Piauí e dois do *campus* Pedro II, que estudam no turno manhã.

Os discentes que estudam de forma integral ficam no *campus* nos turnos manhã e tarde e as disciplinas são ofertadas nesses dois turnos. Os discentes do *Campus* Angical do Piauí, apesar de só estudarem no turno da manhã, só retornam para suas residências no final do dia devido os ônibus contratados por suas famílias terem que aguardar os discentes que estudam no turno tarde.

De modo geral, os discentes que participaram da pesquisa também têm um perfil diversificado em seus diversos aspectos, é um grupo bem heterogêneo, que pode contribuir com esta pesquisa.

4.2 O que indicam os documentos

Foram definidos a fazerem parte da análise documental, os seguintes documentos: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI-2015-2019), o Termo de Acordo de Metas e Compromissos (TAM-2009) e os Relatórios de Gestão (RG-2013-2016) no intuito de identificar como se materializam os modelos de gestão. Se dentro dos princípios democráticos ou destacando os princípios gerenciais no contexto da prática.

4.2.1 O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)

O PDI é um documento que as instituições que oferecem ensino superior devem ter. O MEC destaca que

O Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI – consiste num documento em que se definem a missão da instituição de ensino superior e as **estratégias** para atingir suas metas e objetivos. Abrangendo um período de cinco anos, deverá contemplar o cronograma e a metodologia de implementação dos objetivos, metas e ações do Plano da IES, observando a coerência e a articulação entre as diversas ações, a manutenção de padrões de qualidade e, quando pertinente, o orçamento. Deverá apresentar, ainda, um quadro-resumo contendo a relação dos principais indicadores de desempenho, que possibilite comparar, para cada um, a situação atual e futura (após a vigência do PDI) (BRASIL, 2017).

Esse plano foi uma exigência às instituições que veio em 09 de maio de 2006 com a aprovação do Decreto nº 5.773, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, condição em que se inserem os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Vale ressaltar que no § 1º do art. 1º é estabelecido que “a regulação será realizada por meio de atos administrativos autorizativos do funcionamento de instituições de educação superior e de cursos de graduação e sequenciais”(BRASIL, 2006b), sendo esta uma função do Ministério da Educação (MEC) por intermédio de suas secretarias.

Entre os requisitos, constante no decreto supracitado, para o credenciamento de instituições junto aos órgãos de controle governamental está a elaboração do PDI. No artigo 16, são especificados os itens mínimos que devem constar no plano:

I - missão, objetivos e metas da instituição, em sua área de atuação, bem como seu histórico de implantação e desenvolvimento, se for o caso; II - projeto pedagógico da instituição; [...]; IV - organização didático-pedagógica da instituição, [...]; VI - organização administrativa da instituição, identificando as formas de participação dos professores e alunos nos órgãos colegiados responsáveis pela condução dos assuntos acadêmicos e os procedimentos de auto-avaliação institucional e de atendimento aos alunos; VII - infra-estrutura física e instalações acadêmicas, [...]; VIII - oferta de educação a distância, sua abrangência e pólos de apoio presencial; IX - oferta de cursos e programas de mestrado e doutorado; e X - demonstrativo de capacidade e sustentabilidade financeiras (BRASIL, 2006b).

Logo no item I, que trata da missão, objetivos e metas da instituição, ficam explícito os requisitos gerenciais adotados em empresas privadas, colocando que no plano deve constar a missão dos institutos e as metas a serem alcançadas.

O projeto pedagógico, a organização didática, a organização administrativa e de pessoal e a infra-estrutura aparecem em itens distintos, divergindo das características de um projeto político pedagógico de uma instituição que deve trabalhar de forma integrada, buscando as interrelações de todos os itens citados, mostrando que a proposta é articulada e única.

De modo geral, nesse artigo do Decreto, procurou-se detalhar o máximo possível o passo a passo que as instituições deveriam seguir, evitando sair do que foi proposto pelo MEC, sendo essa regulação uma forma de criar o modelo institucional desejado, que tem uma forma de se organizar e de atuar condizente com o que foi programado para as instituições federais de educação profissional. Assim, há um direcionamento do tipo de educação que deveria acontecer no interior das instituições federais, em que todas têm que obedecer aos requisitos mínimos, ressalvadas suas peculiaridades, para conseguir o credenciamento.

O PDI foi considerado um documento basilar para a definição das características institucionais, dos seus objetivos e ações a serem desenvolvidas, tendo como norte as diretrizes que foram estabelecidas na lei de criação dos institutos, apesar de ser um documento obrigatório para o credenciamento da instituição em sua oferta de cursos superiores, os institutos o adotaram como instrumento orientador da gestão, mesmo que a Lei nº. 11.892/08 destaque que o maior percentual de oferta tenha que ser do ensino técnico de nível médio.

Assim, nos institutos, com o PDI, fica evidenciado o planejamento formal, especificamente o planejamento estratégico. Esse tipo de planejamento, segundo Rigby e Bilodeau (2007), é uma das principais ferramentas utilizadas pelas empresas no mundo para direcionar as ações das empresas e fazer frente às mudanças constantes de um ambiente de trabalho.

O planejamento estratégico, para Estrada e Almeida (2007, p. 149), “é um processo dinâmico e flexível que incorpora no seu processo a influência das mudanças do ambiente”.

Para Santos, Sepulveda e Serravalle (2012, p. 3-4), o planejamento estratégico é:

um instrumento de preparação para as novas exigências de gestão que estão sendo implementadas em instituições de ensino, alinhadas a critérios de excelência, tendo em vista que as atividades-fim e as administrativas têm aumentado a sua complexidade devido à grande gama de conhecimento e tecnologias existentes.

Como os institutos são instituições criadas tomando como referência a busca da excelência, segundo os representantes do MEC, e são instituições em processo constante de mudanças, adotou-se o planejamento estratégico a ser seguido por elas, devido esse tipo de planejamento ser uma ferramenta gerencial que auxilia o desenvolvimento das instituições que querem se adequar ao modelo administrativo adotado pelos gestores que estão à frente das instituições públicas do país, servindo como parâmetro o setor privado.

No IFPI, não é diferente. O seu PDI traz marcante a utilização do planejamento estratégico, usando as terminologias adotadas no setor privado. Como pode ser visto a seguir:

O presente Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) constitui um instrumento de gestão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), contendo como fundamentação o cumprimento da **missão institucional** e a consecução dos objetivos organizacionais, por meio de quatro vertentes: a manutenção do funcionamento do IFPI; a melhoria dos processos de trabalho e da **efetividade dos resultados**; a expansão quantitativa e qualitativa da oferta de serviços já existentes e/ou a inclusão de novos serviços; o desenvolvimento das atividades e dos processos. A estrutura do documento segue as orientações de conteúdo previstas no Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, e a integração de dados das instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (EPCT) e do Relatório de Gestão. O PDI abrangerá o período de gestão 2015-2019 e estabelecerá o **planejamento estratégico** para o IFPI e suas unidades gestoras relacionadas: Reitoria, Campus Angical, Campus Campo Maior, Campus Cocal, Campus Corrente, Campus Floriano, Campus Oeiras, Campus Parnaíba, Campus Paulistana, Campus Pedro II, Campus Picos, Campus Piripiri, Campus São João do Piauí, Campus São Raimundo Nonato, Campus Teresina Central, Campus Teresina Zona Sul, Campus Uruçuí, Campus Valença do Piauí, Centro de Referência Formação e Ensino a Distância, e unidades em processo de expansão, como Campus Avançado e Centros de Referências (IFPI, 2014a, p. 12-grifos da pesquisadora).

Esse texto se encontra no início do PDI que está em vigor no IFPI. E é reforçado o que já tinha sido posto anteriormente, mostrando de um modo geral o que foi adotado pelos institutos e exigido pelo MEC, como forma de controle e monitoria das ações desenvolvidas pelos institutos em atendimento ao Termo de Acordo de Metas (TAM), que todos assinaram, reafirmando o centralismo da União no direcionamento das ações, não só em termo nacional, mas global em relação à educação alinhando à questão das transformações produtivas, como destaca Araújo, Hypólito e Otte (2011).

Na página 24 do PDI, é destacado que:

A descrição detalhada das metas definidas para as sete dimensões a serem desenvolvidas no período 2015-2019 serão descritas a seguir, tendo por base o Termo de Metas e Compromissos (TAM), assumido pelo IFPI junto ao Ministério da Educação (MEC). (IFPI, 2014a, p.24).

E isto é mais um reforço para o que já foi colocado com relação ao controle do MEC junto aos institutos, tendo os mesmos que colocarem metas que serão alcançadas num prazo determinado.

A Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional é o órgão responsável por fazer as cobranças do alcance das metas junto aos diretores, pois seus objetivos, conforme se encontra no PDI, é:

Promover, no mínimo, dois encontros anuais com os Diretores Gerais dos campi, visando à elaboração e ao acompanhamento do plano de gestão dos campi, com base nas metas definidas no planejamento estratégico do IFPI; Organizar anualmente oficinas com os Pró-Reitores e Diretores Sistêmicos, visando promover a articulação entre essas pastas para a construção e avaliação do planejamento estratégico institucional; Construir relatório anual, com base no monitoramento da implementação das metas previstas no

Termo de Acordos e Metas (TAM); Informar anualmente os indicadores da instituição no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC), conforme cronograma (IFPI, 2014a, p. 26-27).

Com esses objetivos, fica claro que as ações dos IFPI são controladas e monitoradas visando atender ao que o MEC quer alcançar ao final de um período.

Todo o PDI reforça a questão do uso do Planejamento estratégico como uma ferramenta gerencial que guia o trabalho do IFPI, para o alcance das metas estipuladas pelo MEC. E nesse trecho do PDI é colocado que cada campus tem um Plano de Gestão, mas durante as entrevistas constatou-se que não existe tal plano e o que seguem como norteador da gestão é o PDI.

Quanto a questão da gestão democrática, ela só aparece uma vez em todo o PDI, numa meta a ser alcançada no período de 2015 a 2016. Esta meta está na Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional e propôs o seguinte: “Promover atualização do acervo documental que regulamenta as ações do IFPI em relação à nova estrutura administrativa e organizacional e implementar, de forma sistemática, a gestão participativa em todos os *campi*” (IFPI, 2014a, p. 26).

Como essa meta estava pra ser implantada no período de 2015 a 2016, não foi alcançada, ela não está proposta para outro período. E ela não foi alcançada porque está bem evidente que a reitoria não tem interesse de implantar uma gestão democrática, porque nos documentos institucionais, nas ações do dia a dia, como foi visto no período das eleições, apesar da eleição ser uma proposta considerada democrática, os critérios criados para o processo eleitoral davam vantagens apenas para o próprio reitor que era candidato.

Assim, os Institutos inserem-se na lógica de um modelo de gestão, com orientação metodológica para a adoção do planejamento estratégico. Essa metodologia de planejamento é originária e impulsionada no campo das empresas privadas, tendo por finalidade tornar a instituição sustentável frente às mudanças que ocorrem no ambiente externo, aumentando as possibilidades de lucro e crescimento, consequentemente, mais atrativa também nas instituições públicas. Com as crises pelas quais o país passa, as instituições foram buscar formas de equilibrar suas receitas para atender às crescentes demandas pelos serviços sociais. E a forma encontrada foi o planejamento estratégico tão destacado no PDI do IFPI.

Dessa forma, no PDI, a ênfase e identificação da gestão está em um modelo de gestão, tendo os diretores dos *campi* seguir o modelo que o MEC e a reitoria querem, conforme foi apresentado nos parágrafos anteriores.

4.2.2 O Termo de Acordo de Metas e Compromisso (TAM)

Com a criação dos institutos como uma política pública, que tem o propósito de atuar na busca do alcance da justiça social, da equidade, da competitividade econômica e da geração de tecnologias inovadoras, alinham-se, também, a necessidade de atender à demanda crescente por formação profissional articulada aos arranjos produtivos locais. Assim sendo, veio também uma proposta de um agir diferente frente à gestão dessas instituições chamadas institutos. Com vista ao alcance dos resultados previstos na concepção da política, os contratos de gestão compõem as atuais tendências das estratégias de regulação. Reynaud (1999) alerta que o Estado tem modificado suas formas de regulação, se empenhando mais em relações contratuais.

Abrúcio (2003) destaca três pressupostos para se estabelecer as relações contratuais:

o primeiro é que, numa situação de falta de recursos, como a atual, a forma de aumentar a qualidade é introduzir relações contratuais de competição e de controle. O segundo, quase consequência do primeiro, é de que a forma contratual evita a situação de monopólio. Por fim, o último pressuposto refere-se à maior possibilidade que os consumidores têm de controlar e avaliar o andamento dos serviços públicos a partir de um marco contratual (ABRÚCIO, 2003, p. 26).

E um dos contratos é o Termo de Acordo de Metas e Compromissos (TAM), que é um documento de relação contratual entre as instituições federais e o Ministério da Educação, intermediado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), em que constam as ações necessárias para a integração da Rede Federal, alinhada às demais políticas, constantes no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O TAM tem a finalidade de orientar a estruturação, organização e atuação dos diversos setores dos institutos, ressaltando o compromisso das instituições citadas com a justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência e gestão democrática.

No TAM, assinado pelo reitor do IFPI e pelas autoridades do MEC, foram estabelecidas metas de curto prazo, para serem alcançadas em 2013, de médio prazo, prevista para serem alcançadas em 2016 e de longo prazo, a serem alcançadas em 2022. As metas a serem alcançadas são: índices de eficiência e eficácia, gestão de pessoal, forma de acesso, melhoria da qualidade da educação básica, entre outras. Não consta nesse TAM nenhuma meta e compromisso que faça destaque para a melhoria da gestão administrativa dos IFs.

São competências do MEC/SETEC no TAM: “exercer a função gerencial fiscalizadora dentro do prazo regulamentar de execução e prestação de contas desse instrumento de acordo de

metas e compromissos [...]”. Já para os Institutos cabe “executar o Plano, conforme acordado com o MEC/SETEC, zelando pela boa qualidade das ações e serviços prestados e buscando alcançar eficiência, eficácia, efetividade e economicidade em suas atividades” (BRASIL, 2012).

Nesse Termo, estão previstos os efeitos, caso ocorra o descumprimento do acordo. Assim, prevê:

A suspensão do envio do recurso da parcela orçamentária programada, no ano subsequente à aferição das metas”[...] “suspensão do acréscimo de professores ao banco de professores equivalentes da instituição, quando da atualização anual do mesmo” [...] caso algum termo do Acordo seja descumprido pelo Ministério da Educação a instituição de ensino fica desobrigada das penalidades (BRASIL, 2012).

Mas, esse último item é mais difícil de acontecer, devido entre os propósitos do Termo é exatamente a expectativa das instituições cumprirem as cláusulas contratuais, para o alcance dos resultados previstos. E se destacam, nesse Termo, os princípios do gerencialismo, contribuindo assim para a consolidação de uma cultura reguladora nesse novo formato institucional para a educação profissional, instituído com a criação dos Institutos Federais.

Assim, a gestão dos *campi* do IFPI tem como base, para desenvolver sua prática, os princípios norteadores da prática voltados para um modelo, focado nesse Termo em que se estabelece estratégias para o fortalecimento e a ampliação dos mecanismos de controle.

4.2.3 Relatórios de gestão (2013-2016)

O IFPI, como instituição pública a serviço da educação profissional, é uma autarquia com relativa autonomia em seus processos de gestão, pois tem como limitadores dessa atuação autônoma o Termo de Acordo de Metas e Compromisso (TAM), já discutido no item anterior, e a atuação dos órgãos de controle externo, que tem atuado como indutores de um modelo de gestão que as instituições devem seguir conforme o pré-estabelecido no PDI e no TAM, com o objetivo de sintonizar os princípios dos órgãos controladores e o que foi estabelecido para os institutos, visando regular, fiscalizar e avaliar as ações desenvolvidas no espaço físico dessas instituições.

O Tribunal de Contas da União (TCU) é um desses órgãos de controle externo, que regula os processos de gestão, no que diz respeito ao planejamento e autonomia institucional. No artigo 70 da Constituição Federal de 1988, é enfatizado que:

Qualquer pessoa física ou jurídica, pública ou privada, que utilize, arrecade, guarde, gerencie ou administre dinheiros, bens e valores públicos ou pelos quais a União responda, ou que, em nome desta, assuma obrigações de natureza pecuniária [...]” (BRASIL, 1988).

O IFPI é uma instituição jurídica, pública que está sujeita à fiscalização do TCU, quanto à sua parte contábil, financeira, orçamentária, operacional e patrimonial. Esse órgão de controle tem atuado, tomando como referência um modelo teórico-metodológico orientado pelos princípios do gerencialismo ou nova gestão pública, que tem dirigido os padrões de conduta dos Institutos, configurando-se em um controle regulatório.

E esse modelo de controle regulatório destaca os seguintes aspectos: desempenho, eficiência, eficácia, economia, qualidade, equidade, governança, gestão por metas e resultados. Estes conceitos têm sido adotados para justificar concepções técnicas acerca da educação, aplicando uma lógica de mercado às instituições de ensino, sem uma devida reflexão política e contextualizada.

Essa fiscalização junto aos institutos pelo TCU⁸ é feita por meio dos Relatórios de Gestão (RG), que tem como base a Portaria do TCU nº.175, de 09 de julho de 2013, que estabelece as orientações para elaboração dos relatórios anuais de gestão das instituições sujeitas à fiscalização.

Nessa Portaria do TCU, o modelo de planejamento a ser adotado pelas instituições é o do planejamento estratégico, em que se destaca a definição de metas quantificáveis para se aferir os resultados alcançados. E os Institutos são obrigados a apresentarem seus relatórios anualmente conforme a normativa do TCU.

O IFPI não pode deixar de cumprir essa obrigação, apresentando os indicadores de desempenho, percentuais que traduzem em termos quantitativos a eficiência e eficácia em determinadas áreas. São estes os indicadores requisitados: relação candidato/vaga; relação de ingressos/alunos matriculados; relação de concluintes/total de alunos; índice de eficiência acadêmica – concluintes; índice de retenção do fluxo escolar; relação alunos/docente em tempo integral; índice de titulação do corpo docente, gastos correntes por aluno, percentual de gastos com pessoal; percentual de gastos com outros custeios (exclusivo benefícios); percentual de

⁸ O TCU faz o controle externo das instituições públicas, fiscalizando suas ações e execução das atividades, conforme Portaria nº 175, de 09 de julho de 2013. E o controle interno é feito pela Auditoria e Controladoria existentes no Organograma do IFPI.

gastos com investimentos (em relação aos gastos totais); número de alunos matriculados classificados de acordo com a renda per capita familiar.

No Relatório de Gestão do IFPI de 2013, fica expresso como devem ser feitos esses relatórios:

O formato e conteúdo deste documento seguem as orientações e atos normativos emanados do Tribunal de Contas da União (TCU), tendo por referência os seguintes instrumentos legais: Instrução Normativa TCU nº 63, de 01 de setembro de 2010, Instrução Normativa-TCU nº 72/2013, de 15 de maio de 2013, Decisão Normativa TCU Nº 127, de 15 de maio de 2013 (com alterações da DN TCU 129/2013) e Portaria TCU Nº 175, de 09 de julho de 2013, que definem as unidades jurisdicionadas cujos responsáveis devem apresentar processos de contas relativas ao exercício de 2013, especificando a forma, os prazos e conteúdo de sua apresentação e Portaria CGU nº 133/2013, de 18 de janeiro de 2013, destinada a orientar tecnicamente os órgãos e entidades sujeitos ao Controle Interno do Poder Executivo Federal, sobre a organização e formalização do processo anual de contas relativo ao exercício. O relatório gestão é do tipo individual, conforme art. 5º da IN TCU nº 63/2010, apresentando itens relevantes da gestão do IFPI durante o exercício de 2013, conforme descrição a seguir das doze seções, visando possibilitar a descrição dos elementos administrativos, contábeis e financeiros dos cenários da unidade jurisdicionada [...] (IFPI, 2014c, p. 14).

Nos anos subsequentes até 2016, são informados os mesmos dados referentes aos Relatórios, mudando apenas os anos de cada relatório e sendo acrescentada alguma normativa nova do TCU e da Controladoria Geral da União (CGU)⁹.

Em todos os relatórios que serviram para o estudo são encontrados termos que tem alguma relação com o setor privado, dando um contexto gerencial às ações do IFPI, como pode ser visto a seguir no Relatório de Gestão de 2016:

Relacionado ao ensino, os principais **clientes** dos **produtos** e **serviços** ofertados pelo IFPI são as pessoas que ingressam nesta instituição nos cursos regulares oferecidos em todos os níveis de ensino. Neste processo, o instituto promove a formação de profissionais capazes de atender as demandas da sociedade na qual está inserido, tanto no setor público como privado (Grifo nosso) (IFPI, 2017, p. 28).

Os termos destacados: cliente, produtos e serviços são muito utilizados no setor privado, dando uma visão gerencial ao tipo de ensino praticado no dia a dia da instituição IFPI, e não uma visão educacional em que os discentes, docentes, administrativos são agentes de mudanças.

O IFPI, como uma Unidade Prestadora de Contas junto ao TCU, no Relatório de Gestão de 2016, destaca que:

planeja uma reestruturação de planos de ação e um melhor detalhamento dos dados e informações, por meio da construção de um relatório consolidado de resultados institucionais, para os anos seguintes, como parte de aperfeiçoamento contínuo da gestão

⁹ A CGU também é um órgão fiscalizador das ações e atividades das instituições públicas federais. Assim, ela é um órgão fiscalizador externo.

e avaliação, adotando novas ferramentas de controle, monitoramento e avaliação do planejamento estratégico (IFPI, 2017, p. 56).

O IFPI enfrenta muitas dificuldades para definir e calcular indicadores de desempenho da gestão que demonstrem a efetividade dos principais processos da Instituição, pois, nesses Relatórios, não há uma preocupação dos gestores expressarem uma responsabilidade em relação ao bom funcionamento da gestão a partir da utilização de indicadores que tratem da gestão. Há um compromisso de atender aos requisitos dos órgãos de controle no que diz respeito às metas que foram estipuladas.

O IFPI adota esses instrumentos de gestão e só faz alteração quando vencem os prazos e é repassado para uma comissão elaborar as mudanças. E não é esta visão que deve ser repassada. O tempo todo, esses instrumentais necessitam ser avaliados, revistos e discutidos para que se possa visualizar a atuação dos gestores e dos outros atores envolvidos no processo, e, se necessário, replanejar as ações para atingir o objetivo estabelecido. Esse enfoque é particularmente pertinente numa escola que busca desenvolver o trabalho adotando uma gestão democrática, onde todos os envolvidos buscam soluções para a melhoria do processo como um todo.

4.3 O que indicam as entrevistas e as dinâmicas de grupo de discussão - docente e discente

Os resultados do trabalho apresentado são frutos de pesquisa realizada junto aos gestores, docentes e discentes dos seis campi selecionados, buscando analisar em que modelo de gestão os diretores gerais do IFPI se identificam.

Neste subitem foram analisadas as falas dos gestores, docentes e discente com relação ao perfil e práticas de gestão encontrada no IFPI, em que se confrontam os dados apresentados, que num primeiro momento serão analisados por grupos e, por último, no todo, envolvendo os 03 grupos, na tentativa de chegar a responder o problema e as indagações surgidas, para atingir o objetivo dessa pesquisa.

4.3.1 Grupo 01 – Campi Teresina Central e Floriano

Os *campi* Teresina Central e Floriano são os mais antigos, como foi colocado nos subitens 3.2.1 e 3.2.2 desta tese. O primeiro tem 108 anos e o segundo, 23 anos.

Os diretores desses campi tem uma história educacional na área de docência mais intensa, sendo os dois formados em Licenciatura Plena em Matemática, sendo que um terminou o doutorado e o outro, mestrado. Com relação aos docentes, três têm mestrado, sendo que um deles terminou o mestrado no início de 2017. E uma tem apenas especialização. Quanto aos discentes, 03 discentes são da graduação e 01 do curso técnico.

Como foi colocado no item 3.7 desta tese, os sujeitos serão identificados pelas siglas e numeração a seguir discriminadas:

Gestores: GECTC1 e GECF1;

Docentes: DOCTC1, DOCTC2, DOCF1 e DOCF2;

Discentes: DICTC1, DICTC2, DICF1 e DICF2.

Como a direção geral tem as funções de administrar e supervisionar todas as atividades do *campus*, como consta no Regimento Interno do IFPI (IFPI, 2011), procurou-se identificar os perfis e as práticas gestionárias dos gestores dos IFPI com relação aos campi Teresina Central e Floriano, os dois gestores foram unânimes em destacar seu perfil:

Eu...do ponto de vista familiar eu sou... eu tenho 45 anos, não é? Tenho dois filhos, sou casado, não é? E ... sou professor por vontade mesmo. É a carreira que eu segui, que eu escolhi e me realizo como professor e ... gosto de fazer o que eu me proponho de forma que eu dê o meu melhor. Mesmo que eu não consiga fazer o melhor, mas eu me esforço para dar o meu melhor, pra fazer o que eu me proponho a fazer. Eu estudei na Universidade Federal do Piauí, na UFPI, de 2000...94 a 95 ou de 92 a 95. Aí 96 eu entrei...eu fiz uma seleção de mestrado na UFC e aí 96/97, início de 98 concluí o mestrado na Universidade Federal do Ceará. E 97 eu retornei pra Teresina é... passei um ano trabalhando no Instituto...é ...no Instituto Dom Barreto.É ...é concomitantemente, eu fui professor substituto por um ano na UFPI. E 98 eu ingressei no Instituto Federal do Piauí no concurso de mais ou menos de abril. Eu tomei posse em 17 de agosto de 98 (GECTC1, 2016).

Eu sou professor por vocação... eu tenho 40 anos, né? Tenho filhos, sou casado. E terminei o curso a uns 15 anos. Eu estudei na Universidade Estadual do Piauí, na UESPI. Eu fiz uma seleção de mestrado, passei e concluí. Fui professor substituto do IFPI e depois entrei como definitivo...né? Participei da gestão anterior como coordenador de curso e quando surgiu a oportunidade concorra para diretor geral e obtive êxito (GECF1, 2016).

Como os gestores falaram, os dois praticamente estão na mesma faixa etária, são da mesma área e demonstram muito envolvimento com a instituição e com a área de atuação das suas ações e por conta das suas experiências, já têm um longo percurso no campo educacional.

Tanto os docentes quanto os discentes do *campus* Floriano reconhecem o gestor como sujeito envolvido com a educação. Dizem que ele faz o possível para a execução das ações, mas

que não consegue mais por conta da quantidade de recursos financeiros repassados para o *campus* (DOCF1, DOCF2, DICF1, DICF2, 2016). Esses sujeitos veem o gestor como alguém que tem um perfil adequado para a função que exerce, pois consegue administrar o *campus*.

Com relação aos docentes do *campus* Teresina Central, uma docente coloca que não vê o gestor como uma pessoa ativa, pois “tem algumas falhas... em relação às atividades, às informações[...] (DOCTC1, 2016).

O outro docente do *campus* Teresina Central coloca que::

vejo com muito pesar. Apesar de ser um *campus* que detém um potencial de recursos ...é... materiais favoráveis, edificações, instalações em gerais, laboratórios com equipamentos que poderiam estar a serviço de uma formação mais profissionalizante, ...é ...apresenta carências. E essas carências vão desde aspectos gerenciais até os aspectos operacionais. No que diz respeito as características gerenciais...desta falta...está a ausência de planos de ensino, projetos de modernização dos cursos, onde a presença de uma equipe de educação é essencial para definir as políticas educacionais a serem implantadas, os indicadores a serem alcançados e, conseqüentemente, as ferramentas para medir a evolução desses indicadores. Por outro lado, há uma carência muito forte no que diz respeito a uma integração...entre esta equipe de gestores e o corpo docente, que daí poderia resultar um plano...global, onde todos estivessem imbuídos da tarefa de realmente desenvolver suas atividades num nível de competência, onde a gente pudesse ter a formação de profissionais com maior relevância (DOCTC2, 2016).

Os docentes do *campus* Teresina Central, devido já terem mais de 15 anos de serviço no IFPI tiveram coragem de aprofundar mais suas opiniões sobre a gestão, enquanto que os docentes do *campus* Floriano, devido terem menos de 10 anos, foram mais contidos nas suas opiniões, apesar da tentativa de buscar mais respostas deles.

As discentes do *campus* Teresina Central destacaram que veem a gestão com muitas dificuldades, que precisam ser melhor trabalhadas. Elas foram contundentes nas suas colocações, mostrando a necessidade do gestor ter um perfil mais ativo com relação aos docentes que não procuram desempenhar suas funções e prejudicam os discentes (DICTC1, DICTC2, 2016).

Sabe-se que o diretor de uma escola é um articulador das ações e um grande responsável pela organização dos procedimentos administrativos e pedagógicos da mesma. Vários autores ressaltam essa importância, proporcionando condições de um melhor funcionamento da escola no seu papel educador. Dentre eles, destaca-se Libâneo (2004), em que coloca:

O diretor de escola é o dirigente e principal responsável pela escola, tem a visão de conjunto, articula e integra os vários setores (setor administrativo, setor pedagógico, secretaria, serviços gerais, relacionamento com a comunidade, etc.). [...] As funções do diretor são, predominantemente, gestoras e administrativas, entendendo-se, todavia, que elas têm conotação pedagógica, uma vez que se referem a uma instituição e a um projeto educativo e existem em função do campo educativo (p. 217).

O que Libâneo (2004) destacou foi o que os docentes e discentes dos *campi* Teresina Central e Floriano colocaram ao ressaltar o papel do gestor como uma pessoa que administra a escola, organizando os vários procedimentos que devem acontecer em toda a escola, criando condições para que tudo se articule e se integre no desenvolvimento das atividades escolares (DOCTC1, DOCTC2, DOCF1, DOCF2, DICTC1, DICTC2, DICF1, DICF2, 2016).

Com relação a quanto a graduação inicial ajudou no seu trabalho de diretor do Campus, os dois gestores foram unânimes também em dizer que:

Sim ... a minha formação ela é Matemática e ci... eu sou licenciado em Ciências com habilitação em Matemática, né? Eu já praticamente tinha 15 anos, né?...de... de prática profissional ...dando ...aula como professor e isso facilitou muito porque eu já tinha uma convivência na própria instituição. Teve um período de 2000, ...dois anos que eu tinha chegado, eu tinha assumido a coordenação de ciências da natureza e matemática. E isso também me fez, né? ter uma certa experiência, não é? e participando mesmo de projetos na instituição, de comissões e isso me aproximou um pouco mais da gestão. Não de forma tão intensa como é assumir a direção onde você interloca com todos os setores, não é? Com todas as diretorias você precisa ter um entendimento tanto do ensino mas também da parte administrativa, da pesquisa e da extensão. Então, isso levou a um outro patamar mais intenso, né? de entendimento para a tomada das decisões como diretor (GECTC1, 2016).

Sim. A minha formação é Licenciatura em Matemática. Eu já tinha experiência profissional como professor, e assim que assumi no IFPI fiquei como coordenador, depois como diretor de ensino ... isso facilitou muito o meu trabalho aqui. Lógico que ser diretor é um trabalho mais complexo, mas essas experiências me ajudaram bastante (GECF1, 2016).

Os dois gestores por terem feito uma licenciatura, consideram que sua formação inicial contribuiu na sua opção de ser gestor de um campus do IFPI, pois dá um suporte na dimensão de ensino como professores que são. Precisaram buscar conhecimentos na área administrativa-financeira, que é uma dimensão difícil por um lado, mas fácil por serem da área de matemática.

Essa discussão sobre a formação do gestor foi tratada por Antunes (2008) e Silva (1999), mostrando que existiu todo um percurso na legislação para a criação do cargo de diretor de escola.

Mas, foi visto também, que só o fato de ter uma formação específica em um curso que tinha todo um currículo voltado para o preparo do profissional para saber lidar com as questões de gestão não era condição essencial para se tornar diretor de uma escola de ensino profissionalizante. Na década de 1960, as autoridades educacionais prevaleceram-se da LDB nº 4024/61, artigo 42, em que destacava que “o diretor de escola deverá ser educador qualificado”,

mas, não especificava essa qualificação (ANTUNES, 2008). Por isso, ao longo da história da educação profissional vários diretores ocuparam a função sem ter a qualificação adequada tomando como referência os termos ‘educador qualificado’. Em 1962 o Parecer nº 93/62, normatizou o que seria um educador qualificado:

O educador qualificado seria aquele que reunisse qualidades pessoais e profissionais que o tornassem capaz de infundir à escola a eficácia do instrumento educativo por excelência e de transmitir a professores, alunos e à comunidade sentimentos, ideias e aspirações de vigoroso teor cristão, cívico, democrático e cultural (ANTUNES, 2008, p. 7).

No IFPI não foi diferente, vendo o espaço destinado a homenagear os ex-diretores é evidente a utilização dos termos ‘educador qualificado’, pois há uma evidência de que só teve uma diretora que tinha o curso de Pedagogia com habilitação em administração escolar.

Apesar dos diretores afirmarem que seu curso inicial contribuiu para sua função gestora, na matriz curricular do curso de Licenciatura em Matemática não consta nenhuma disciplina que trate dessa questão, mas prepara para a função docente (UFPI, UESPI, 2016).

Quanto à formação voltada para a gestão, os dois gestores colocaram que houve várias capacitações para dar um suporte melhor na sua atuação gestora, fazendo com que eles cumprissem o que estava determinado no PDI, no TAM e nos Relatórios de Gestão:

Olha! A minha experiência... a minha formação de gestão foi dentro da própria gestão, né? Existe um programa da própria SETEC de capacitação para os diretores. Infelizmente por uma questão de organização deles, eu ...tivemos... nós não tivemos essa formação no início da gestão. Então já em 2015 eles organizaram essa ... essa ...essa capacitação, de forma que a gente teve um...um leque de cursos, né? Desde de administração pública, gestão pública, gestão financeira, é... logística, né? conhecimento pedagógico...da própria lei do servidor público, tivemos um curso, também, de planejamento estratégico. Então, foram cursos que me substanciaram mais na gestão. Infelizmente, eles não aconteceram no início, já foi praticamente no meio para o fim da gestão. Mas, eu tenho tirado bastante proveito dessa capacitação mesmo tardia e independente disso também pra minha experiência como professor, também, eu acho que essa capacitação vai me credenciar para atuar melhor como servidor público. Nós tivemos variadas cargas horárias, né? Nós tivemos curso de 40 horas. tivemos cursos de 20 horas. Tivemos cursos de 10 horas, de 12 horas. Ele foi um programa montado para os Ins ...capacitação dos diretores da rede Federal. [...] Inclusive foi uma perspectiva dessa capacitação pra se equivaler a uma especialização. Mas, ela não foi concluída assim, foi modulada mesmo e ficou não sendo como uma especialização. Eu tive informação que em outros tempos já teve uma capacitação que ficou a nível de especialização. Mas, a nossa não foi (GECTC1, 2016).

Bem. O próprio MEC nos propiciou uma qualificação na área de gestão. Foram vários encontros. Eram cursos de ... administração pública, gestão pública, gestão financeira, logística, lei do servidor público ... e planejamento estratégico. Todos eles são...muito bons para quem quer ser gestor. Quanto as cargas horárias desses cursos...foram variadas. Eram 40, 30, 20h, em média (GECTF1, 2016).

O objetivo desses cursos era exatamente preparar os profissionais que ingressaram na função gestora para atender as demandas criadas nos documentos institucionais, pois era do conhecimento do MEC que todos eles estavam assumindo pela primeira vez tal função, dando os suporte dos princípios gerencialistas para os novos gestores da rede federal, como bem coloca Shiroma e Campos (2015):

La apropiación de los principios de gerencialismo por la gestión escolar orienta las nuevas prácticas pedagógicas, dando énfasis al trabajo en equipo, al compromiso con el proyecto político-pedagógico, con el plan de desarrollo de la escuela, al establecimiento de metas para cuya consecución precisan unos de otros, al mismo tempo em que compiten unos contra otros. (SHIROMA; CAMPOS, 2015, p. 8).

O que Shiroma e Campos trouxeram para discussão foi a questão da competição, da meritocracia nas escolas, contribuindo para o aumento do individualismo, da desumanização nas relações de trabalho e, conseqüentemente, alterando também os rumos da educação. A qualificação é boa, mas os gestores têm que fazer uma análise do que está sendo repassado para que não seja somente um cumpridor de metas oriundas do MEC e, no caso dos institutos, da reitoria, pois pela lei de criação dos institutos, os *campi* devem ter autonomia.

Nas escolas de um modo geral e, em especial, nas escolas profissionalizante, no caso específico dos Institutos Federais:

É fundamental ao gestor uma formação que o prepare adequadamente não somente para as dimensões pedagógicas e administrativas do dia a dia da escola, mas também, sobre um viés político, a partir de discussões que envolvem as políticas educacionais, o seu impacto no cotidiano escolar e que o possibilitem articular ações e debates no interior da escola, no sentido de encaminhar e refletir sobre estas políticas educacionais. É preciso uma franca reflexão sobre a formação do profissional que é responsável pelos processos formativos que ocorrem na escola. Faz-se relevante pensar uma formação que proporcione condições de que o gestor conduza de forma qualitativa as ações, discussões e rumos da educação em nossas escolas (OGAWA; FILIPAK, 2013, p. 106).

É certo que o diretor deve ser uma pessoa que detenha conhecimentos nas diversas áreas, objetivando uma melhor atuação junto as equipes que compõem a escola. E que esses conhecimentos não sejam só oriundos da formação inicial. É preciso ir além e buscar na formação continuada novas formas de desempenhar suas ações.

Com relação às práticas do dia a dia como gestor, o diretor do *campus* Teresina Central destacou uma série de atividades que ele desenvolve, como:

Olha! Nós temos...hoje o campus Teresina Central, ele está estruturado, né?... na diretoria-geral. Nós temos quatro diretorias: Diretoria de administração, Diretoria de Ensino, Extensão e Pesquisa. Então, essas diretorias, elas são um suporte da diretoria geral. Então, a gente trabalha muito na...na...nesse planejamento entre a diretoria geral e as diretorias que eu citei e a partir dessas diretorias existem os departamentos que tá

fazendo uma comunicação mais direta com essa diretoria. Então, o trabalho burocrático ele absorve muito, né? Desde que você tem que assinar todos os certificados, todo pagamento ele tem que passar pelo... pela autorização da direção. Agora, eu tento tirar um tempo pra sentir as demandas que a gente tem em relação a reformas, né?, a cursos, né?, ao acompanhamento do ensino que termina absorvendo ... apesar de você ter uma diretoria que cuida diretamente do ensino, mas a gente termina, também, buscando acompanhar mais de perto. Desde acompanhamento de faltas, né?, acompanhamento de ... de ausências de professores ou falta de professores porque acontece muito do professor tá no meio do período, adoece, né? A questão de...liberação pra capacitação. Então, a gente tem buscado tá diretamente acompanhando junto as diretorias. Então, tem um lado burocrático mesmo de você ter que se ater a mais alguns documentos, principalmente, a questão de pagamentos. Você tem que autorizar, você tem que ler, acompanhar, realmente, o que tá assinando, isso demanda muito. Mais o tempo também é muito absorvido nessas questões mesmo de acompanhamento das diretorias e departamentos e termina absorvendo... e atendimento mesmo direto. A diretoria ela sempre tá aberta, prá... tá conversando com o professor, com o técnico e, principalmente, também, com os alunos, que a gente termina absorvendo um pouco do tempo pra tá atendendo aos alunos que nos trazem desde ideias, né?, de... de palestras, de cursos, de eventos. Mas, também as inquietações deles como alunos, também (GECTC1, 2016).

O diretor do *campus* Floriano, também, comentou sobre isso:

Neste campus a gente faz de tudo um pouco. Nós temos diretorias que nos auxiliam no desempenho do campus como um todo. Tem muito trabalho a ser feito, sabe? Cuidamos da parte administrativa com mais ênfase porque para os cursos funcionarem é preciso ter recursos, não é? Realmente o trabalho burocrático absorve muito a gente. Tudo depende de nós. Você tem que assinar muito papel, dirimir dúvidas das diretorias...é resolver questões dos professores, alunos, administrativos. Planejar estrategicamente para alcançar as metas estipuladas, analisar os resultados, brigar por mais recursos...é uma batalha constante. Capacitação dos servidores...conversa com discentes para resolver conflitos ...com docentes, administrativos. Nós não paramos (GECF1, 2016).

Pelo que os gestores falaram, eles estão sempre em atividades. Fazem de tudo um pouco. Mas, é mais nos aspectos administrativos e políticos. A parte pedagógica não é pensada com mais dedicação. Por acharem que tem uma diretoria de ensino, essa tem que resolver as questões que aparecem. E a parte administrativa é o foco maior dos gestores, mesmo tendo uma diretoria administrativa. E essa preocupação é maior visando atender as metas estipuladas pelo MEC e reitoria para poder receber os recursos que estão destinados, caso atinja o que foi programado.

Essa questão é comentada pelos docentes, que veem os gestores como pessoas que fazem política em benefícios de alguns. Há verdadeiros embates e tensões internas, tendo por base os compromissos assumidos com a sociedade e com o poder controlador e regulador do sistema.

É uma política péssima, né? A política de você ver as coisas acontecendo de proteção. A falta de reconhecimento de quem trabalha... ou as pessoas que trabalham elas são punidas com mais trabalho, outras são protegidas. É o que eu vejo, né? Lá na escola, muitas pessoas insatisfeitas. Eu mesmo é ...não me sinto satisfeita como a coisa acontece no campus (DOCTC1, 2016).

É justamente na parte administrativa que não...exerce ...é ... um papel determinante para que...haja a organização de uma equipe pedagógica e de apoio ao ensino que possa de fato planejar. Implantar um plano de... de ... organização didática evidentemente que inclui todos os aspectos vinculados ao ensino. Então, na verdade é um projeto que engloba todas as atividades realizadas por professores, por alunos. Uma verificação frequente do nível de aprendizagem e das atividades técnicas, de laboratório que deveriam estar presentes ao longo da formação desses técnicos (DOCTC2, 2016).

O que os gestores colocam é um certo ativismo em alcançar os objetivos propostos nos documentos institucionais, não se preocupando com o caminho para alcançá-los. Por conta disso, os servidores sentem-se por fora da gestão e cobram uma postura diferente.

Para Araújo (2014), o que foi colocado pelos gestores e docentes é o que já foi presenciado anteriormente:

Uma repetição das propostas desenvolvidas na década de 1990 na perspectiva da implantação da lógica estratégico-gerencial, sob o argumento da necessidade de modernização da gestão pública. Contudo, o interesse no alcance de resultados, através do estabelecimento de metas e direcionamento de recursos para os fins propostos nacionalmente e internacionalmente tem assumido uma posição central nas políticas atuais, em particular no desenvolvimento do projeto dos institutos federais (p.185).

Os docentes e discentes do *campus* Floriano acham que a forma como o gestor desenvolve suas ações é com o intuito de melhorar cada vez mais os serviços oferecidos pelo *campus* e, assim, não entram em confronto com o que foi posto pelo gestor (DOCF1, DOCF2, DICF1, DICF2, 2016).

Quando perguntados sobre a forma de provimento dos cargos de diretor geral, os gestores, docentes e discentes foram unânimes em dizer que acontece eleição.

O diretor do *campus* Teresina Central destaca que a eleição em si não faz a gestão ser democrática, mas é uma tentativa de mudança e que no *campus* Teresina Central é muito complicado, mesmo tendo feito consulta para os cargos, alguns setores entram em combate, como se fosse uma decisão do diretor. Esse diretor não teve o apoio do reitor para ser candidato e, por conta disso, sofre as consequências por ter tirado da disputa um candidato que era apoiado pelo reitor, que tem grupos de pessoas para dificultar o trabalho do diretor objetivando mostrar para os outros servidores que aquele diretor não é o ideal. Assim, ele destaca que:

Então, existe as suas frustrações Às vezes você desenvolve um projeto mas quando ele vai passando pelas etapas dos setores eles não conseguem dar... isso mesmo engajamento nos resultados que a gente precisa. E aí você termina frustrado. Algumas ações acho que eu me vejo nessa perspectiva... além de ter responsabilidades de sensibilizar para que todos os setores... para que a dinâmica aconteça nas realizações ...mas é muito difícil... é muito difícil porque algumas pessoas ... elas trabalham numa perspectiva muito política e elas não olham a situação como uma ação profissional pra atender uma demanda de uma comunidade que está aqui para aprender mais ... ele tem uma

perspectiva: vai ser o resultado do diretor e, às vezes, algumas pessoas ... elas não vem aquela responsabilidade da coisa dá certo porque o resultado vai influenciar ou tirar o diretor e ... eu faço ... eu faço tudo pra tirar essa ideia ... que pra mim ... porque não existe o trabalho... trabalho do diretor, existe trabalho da gestão... existe trabalho do *campus* e o *campus* são as pessoas... pra ter um resultado melhor desde o professor se pode fazer um trabalho melhor pra ter um resultado melhor com o aluno (GECTC1, 2016).

Para uma docente do *campus* Teresina Central:

Eu sempre fui contra eleição de cargos porque eu acho que os cargos devem ser assumidos por quem tem o mérito e habilidades para aquele cargo. E eleição ... você sabe que... se eu for simpática com todo mundo, todo mundo gosta de mim, eu posso muito bem me eleger. Isso não quer dizer que eu tenho competência para assumir o cargo. E é isso que a gente...observa que algumas pessoas estão no cargo, mas não estão atuando como deveriam porque não tem noção de gestão, nem procuram é...se qualificar para dar andamento (DOCTC1, 2016).

Para o outro docente do *campus* Teresina Central:

A eleição era pra ser algo democrático. Mas, o que...se percebe é um campo de batalha. Que igual como acontece nas eleições gerais é...uma competição desigual para alguns. E após as eleições tem-se inimigos...para sempre. Por ser uma escola de...formação, não era pra ser assim (DOCTC2, 2016).

Para as discentes do *campus* Teresina Central, “a eleição no *campus* foi e é algo desanimador...não tem nada de democrático. É competição de fortes, mesmo!” (DICTC1, 2016). “Nossa! É algo fora de ...de qualquer entendimento. Por ser uma escola...não deveria acontecer como acontece” (DICTC2, 2016).

O gestor do *campus* Floriano, como teve o apoio do reitor, não passa por muitas dificuldades à frente da gestão porque consegue com facilidade tudo que solicita. Para ele, a eleição é uma forma democrática de escolha do dirigente maior do *campus* (GECF1, 2016).

Os docentes e discentes do *campus* Floriano reforçam o que o diretor colocou: a eleição é mostrar que existe uma forma democrática de escolha (DOCF1, DOCF2, DICF1, DICF2, 2016).

Diante do que foi exposto pelos sujeitos desta pesquisa, a eleição é importante que aconteça, mas a forma como acontece precisa ser melhorada. Na última eleição, que aconteceu no início de 2017, os critérios adotados pelo Conselho Superior (CONSUP) dava vantagens para determinados candidatos, alguns candidatos não conseguiam fazer suas campanhas porque muitos servidores estavam em gozo de férias, restringiu-se os debates. Os candidatos não tinham como entrar judicialmente porque o judiciário estava em férias, segundo os candidatos que não faziam parte do grupo do reitor.

Com relação a essa questão, Lück coloca:

Cabe lembrar que não é a eleição em si, como evento, que democratiza, mas sim o que ela representaria como parte de um processo participativo global, no qual ela corresponderia apenas a um movimento de culminância num processo construtivo e significativo para a escola. (LÜCK, 2012, p.77).

O que os gestores, docentes e discentes colocaram, são condizentes com os escritos de Lück(2000):

A aspiração de que com a introdução da eleição, as relações na escola se dariam de forma harmoniosa e de que as práticas clientelistas desapareceriam, mostrou-se ingênua e irrealista, posto que a eleição de diretores, como todo instrumento de democracia, não garante o desaparecimento de conflitos. Constitui uma forma de permitir que eles venham à tona e estejam ao alcance da ação de pessoas e grupos para resolvê-los (p.22).

A escolha de gestores para a função de direção pode caracterizar uma gestão democrática, permitindo que todos que compõem a escola escolham seu representante de uma forma consciente. Para isso, é preciso ter preparo e conhecimento para saber lidar com as questões que surgem. Como foi destacado por alguns sujeitos a eleição trouxe prejuízo ao grupo de trabalho, ao gerar mais conflitos do que o necessário, pois as eleições causaram desunião, criando um clima desfavorável à educação, promovendo inimizades e reações que não condizem com o perfil de pessoas que estão numa escola.

Quando o questionamento foi colocado sobre o modelo de gestão adotado no *campus*, o gestor do *campus* Teresina Central colocou:

Como eu tava colocando, a Pró-Reitoria de Ensino tem essa perspectiva gerencial e a partir daí os *campus* executam as políticas determinadas pela Reitoria. Então, aproveito as políticas que possam ser executadas dentro do *campus* para atingir e colaborar com o projeto ... pra ficar mais na executiva dessa política e atender as pró-reitoria e Reitoria. Olha existe uma crítica muito grande, principalmente, em relação aos sindicatos e a gestão da escola e empresa não tem nada a ver. Mas, eu entendo que isso... que o conhecimento da empresa, ela é necessária pra você fazer uma boa administração... gestão... por que a escola tem todo o trâmite administrativo, tem todo o trâmite gerencial então temos que trazer esse conhecimento da empresa privada. Então, realmente a gente precisa de ferramentas mais modernas de gestão pra que, realmente, a gestão escolar aconteça. Então eu acho que a gente tem que pegar esses conhecimentos. A gente tenta ser democrático..., mas... é difícil... tem muitos aspectos que dificultam (GECTC1, 2016).

O outro gestor pontuou assim:

Nós temos que seguir o que a Pró-Reitoria de Ensino demanda. Não dar pra se ouvir sempre os servidores, alunos. Temos metas ... a serem alcançadas, resultados a serem alcançados. É muita cobrança. Não dar para ser um gestor democrático 100%. Eu procuro ser democrático, na medida do possível (GECF1, 2016).

Os dois gestores terminaram por confirmar que trabalham na perspectiva gerencial, devido as dificuldades de adotar um modelo de gestão democrático. Além do mais, as cobranças por parte da pró-reitoria de ensino são grandes para que se obedeça o que está no PDI.

Nesses dois *campus* ressalta-se o modelo gerencialista de gestão, conforme foi colocado sobre as cobranças da Pró-Reitoria de Ensino, que para Teixeira (2003) incorpora-se aspectos do gerencialismo, em que:

O Estado se volta para atender ao interesse público, incorporando às características burocráticas, boas práticas vivenciadas pela área privada, como por exemplo: conceito de custos na prestação de serviços e o estabelecimento de metas, objetivando aumentar a eficiência, eficácia e efetividade de suas ações (p. 24).

Para uma docente do *campus* Teresina Central, “não existe uma gestão democrática onde não há encontros que visem à discussões dos problemas e questões do dia a dia escolar. Podem até tentar mas, está muito distante” (DOCTC1, 2016). O outro docente fez um questionamento: “Gestão democrática implica participação, envolvimento de todos, não é?” (DOCTC2, 2016).

Quanto aos docentes do *campus* Floriano, um deles colocou que “o diretor escuta todos, mas tem obrigações a cumprir e, nesse caso, não pode atender as reivindicações”. (DOCF1, 2017), O outro docente rebateu dizendo: “Ele escuta a gente, mas não pode atender a todos” (DOCF2).

Os discentes dos dois *campi* colocaram que os gestores ainda têm muito a caminhar para chegar a uma gestão democrática (DICTC1, DICTC2, DICF1, DICF2, 2016).

Assim, a gestão democrática, mesmo o pró-reitor de desenvolvimento institucional tendo colocado nos relatórios de gestão, como consta no início deste capítulo, que iria alcançar a meta de implantar a gestão democrática entre os anos de 2015 e 2016, ainda não foi atingida nesses dois *campi*.

4.3.2 Grupo 02 – *Campi* Angical do Piauí e Piripiri

Os *campi* Angical do Piauí e Piripiri são *campi* que fazem parte da expansão do IFPI, tendo, os dois 09 anos de existência, como foi colocado nos subitens 3.2.3 e 3.2.4 desta tese.

Os diretores desses *campi* são mais recentes na instituição e chegaram nos *campi* por meio de remoção, pois tinham feito concurso para outros *campi*. A diretora do *campus* Angical do Piauí é formada na área de contabilidade e o diretor do *campus* Piripiri é formado em História. Este último tem mestrado na mesma área de formação. A diretora do *campus* Angical do Piauí

estava tentando ser aprovada em um mestrado. Com relação aos docentes, três têm especialização. E um tem mestrado. Quanto aos discentes, os 04 são do curso técnico.

Como foi colocado no item 3.7 desta tese, os sujeitos serão identificados pelas siglas e numeração a seguir discriminadas:

Gestores: GECA1 e GECPI1;

Docentes: DOCA1, DOCA2, DOCP1 e DOCP2;

Discentes: DICA1, DICA2, DICP1 e DICP2.

Como já foi colocado no item 4.3.2 que a direção geral tem as funções de administrar e supervisionar todas as atividades do *campus*, como consta no Regimento Interno do IFPI (IFPI, 2011), procurou-se identificar os perfis e as práticas gestionárias dos gestores dos IFPI com relação aos *campi* Angical do Piauí e Piripiri. Os dois gestores foram unânimes em destacar seu perfil:

Eu sou professor e agora...estou na direção. Sou professor de História e tô na direção e leciono também. Não deixei de lecionar. Exerço as duas atividades...quanto professor e diretor...eu tenho um substituto. Eu pego as aulas quando faltam professores, curso de Enem, preparatório de Enem. Eu...então...nessa parte. Em outubro vou voltar a ministrar aula porque vai terminar o contrato do professor...eu vou assumir as aulas dele e vou continuar nos projetos, que a gente tem aqui, projeto de Enem. E também dou aula de atualidades voltada para o Enem. Eu trabalho com todas as turmas. Então tenho uma carga horária de professor informalmente. Participo, também, de um projeto de astronomia (GECPI, 2016).

Eu sou professora de Ciências contábeis. Estou na direção...que é um grande desafio. Estou constantemente aprendendo. Eu aceitei esse desafio porque não havia ninguém interessado em concorrer...e caso não houvesse concorrente...seria indicada uma pessoa...nós já tínhamos passado pela experiência de gestores indicados. E os colegas pediram...eu aceitei. Mas, estou esperando só terminar esse período junto a direção e não quero mais concorrer ao cargo. É muita coisa para fazer, lidar com pessoas é muito complicado. Faço as coisas, não deixo de fazer...Tenho uma equipe boa...que me ajuda (GECA1, 2016).

Como os gestores falaram, os dois são pessoas preocupadas e comprometidas com o cargo que estão exercendo. Esses diretores estão na faixa etária de 31 a 40 anos, são de áreas bem diversas. Eles já tinham ocupado cargos de professores em escolas de outras redes, já tendo um percurso, também, no campo educacional.

Os docentes do *campus* Piripiri reconhecem as dificuldades da gestão e fazem as seguintes colocações:

Somos professores que atuamos nos ensino básico, técnico, tecnológico. Deveríamos ter participação na gerência. Mas, na prática nós gerenciamos mesmo as nossas turmas, dentro das nossas disciplinas...Interferência é pouca nessas questões mais...é acanhada.

Uma gerência democrática é...e a gente sempre...esperou...existem conversas da direção com os docentes. A gente conversa muito. A gente tem acesso à sala dos diretores...o problema é...que aquelas interferências que nós podemos fazer que...seriam para melhorar o resultado do trabalho...a impressão que a gente tem é que elas terminam não sendo ouvidas...não são atendidas. Ouvidas elas são, atendidas, não. As sugestões que nós damos não são acatadas (DOCP1, 2016).

Eu penso diferente do DOCP1. Eu participei de projetos, da minha disciplina. Eu tive apoio. Claro que tem coisas que a gestão faz ‘ouvido de mercador’. Tem muita coisa que precisa ser melhorada. Eu acho que a gestão define algumas coisas...necessariamente não são as mesmas da gente. Ela tá procurando dentro das expectativas. Tá sanando algumas coisas. Eu acredito que vai melhorar, tende a melhorar...precisa melhorar. Mas, ...fluindo como tá, a gente consegue fazer um bom trabalho. Eu acredito que o que falta, um pouco é a questão da comunicação. Às vezes as coisas acontecem de forma isolada.. Mas, outras são comunicadas. Dão importância pra umas, para outras. A gente não vê aquela isonomia...em algumas coisas. Aí depende da forma como cada um absorve, como cada um recebe a informação. Agora, eu enquanto professor, sou muito preocupado com a educação como um todo, né? ...em termos docentes, discentes. Fizeram algumas coisas (DOCP2, 2016).

Reforçando o que foi dito pelos dois docentes, as discentes destacaram, também, a questão da comunicação:

Ele promete demais. Ele promete muita coisa, sabendo que não vai cumprir a maioria. Eu acho assim...é a falta de comunicação (DICP1, 2016)

Ele é otimista demais. Ele não é realista. Ele tem que ser realista. Ele tem que se basear na realidade...o que ele fala não condiz com a realidade. Por exemplo:ele fala coisas que sabe que não vai dar certo. Mas, ele fala. O pessoal fica em cima, correndo atrás, querendo...aí causa confusão (DICP2, 2016).

Os quatro sujeitos trouxeram para discussão a forma como a gestão se comporta no dia a dia no *campus* Piripiri, mostrando que a maneira dele conviver com os grupos não demonstra ser um gestor democrático, que compartilha ideias para a melhoria das ações a serem trabalhadas. Esses sujeitos veem o gestor como alguém que precisa ter um perfil mais adequado para a função que exerce, pois não consegue lidar com as questões que surgem.

Com relação aos docentes do *campus* Angical do Piauí, uma docente coloca que “o *campus* já tem uma certa maturidade...então sua forma de ser gerenciada é adequada” (DOCA1, 2016).

O outro docente do *campus* Angical do Piauí discorda do que foi dito e destaca que:

Eu discordo um pouco porque eu acho que devemos avançar bastante na questão de infraestrutura. Eu acho que a gente tem algumas dificuldades. A gente precisa avançar (DOCA2, 2016).

Os docentes do *campus* Piripiri são mais contundentes com relação à necessidade de uma postura gestora mais efetiva, enquanto que um docente do *campus* Angical do Piauí, acha que a

gestão funciona a contento e, o outro, já questiona a questão da infraestrutura, pois apesar do campus ser novo, a situação estrutural não está adequada para uma instituição do porte de um Instituto Federal. É preciso fazer muitas melhorias, conforme foi observado *in loco* no dia da visita para o desenvolvimento do trabalho de pesquisa.

As discentes do *campus* Piripiri destacaram a necessidade do gestor ser alguém confiável, que diga a verdade, mesmo se essa verdade não contemple a todos, mas seria mais aceito do que ficar prometendo o que não poderá realizar. Com isso, elas mostram a necessidade do gestor ter um perfil diferente, que transmita confiança a todos que fazem parte da instituição (DICP1, DICP2, 2016).

Quanto aos discentes do *campus* Angical do Piauí, eles ressaltaram o fato das verbas serem mais direcionadas para uns cursos, enquanto que outros são prejudicados (DICA1, DICA2, 2016).

Para Mendes (2009, p. 96), “a vontade política da administração, tanto na implementação da política, quanto no cumprimento daquilo que foi decidido coletivamente, constitui um elemento fundamental para garantir o sucesso das ações propostas”. Portanto, é imprescindível que o gestor escolar jamais se esqueça do compromisso assumido frente a grupos, para que o foco das suas ações não seja disperso e os planos traçados se frustrem, devido à postura individualista, muitas vezes adotada por ele. E é isso que precisa ser adotado pelo gestor do *campus* Piripiri.

Teixeira (2003, p. 6) destaca que “o diretor da escola é o principal articulador dos interesses e motivações dos diversos grupos envolvidos com a escola”. Por isso, ele precisa saber lidar com os grupos de forma clara, para não gerar frustrações desnecessárias, como foi colocado pelos discentes dos dois *campi*.

O que Mendes (2009) e Teixeira (2003) destacaram foi o que os docentes e discentes dos *campi* Piripiri e Angical do Piauí colocaram ao ressaltar o que cabe ao gestor fazer para conseguir lidar com as questões que surgem no dia a dia, com respostas que não comprometa a visão que os outros sujeitos da escola tem com relação a ele. É preciso saber destacar os valores a serem trabalhados e, ter uma boa comunicação, no ambiente escolar. E como foi colocado no item anterior, o gestor é aquele que organiza os vários procedimentos que devem acontecer na escola, gerando confiança (DOCP1, DOCP2, DOCA1, DOCA2, DICP1, ADICP2, DICA1, DICF2, 2016).

Com relação a quanto a graduação inicial ajudou no seu trabalho de diretor do *campus*, os dois gestores destacaram que:

Ajudou bastante na questão das discussões da educação, que o curso de História a gente tem uma discussão, debate sobre as correntes, ...as questões políticas, que envolve as questões políticas da educação [...]. E também a questão da gestão democrática. O curso de História debate muito a teoria democrática, a participação, a questão das minorias. Então, assim, esses debates, essas teorias que a gente teve acesso, que a gente estuda. Isso ajudou muito. Minha formação é história política. (GECPI, 2016).

Não. A minha formação é em Bacharel em Ciências Contábeis. Pra mim tudo é novidade. Estou fazendo a gestão no dia a dia porque não sabia nada de como atuar. Estou aprendendo. Tem hora que dá vontade de desistir porque é muita coisa, as pessoas cobram, a reitoria cobra...os alunos...os docentes (GECA1, 2016).

O gestor de piripiri, por ter feito uma licenciatura, considera que sua formação inicial contribuiu na sua opção de ser gestor de um *campus* do IFPI, pois sua formação o preparou para lidar com o tipo de gestão democrática. Que no seu discurso, ele enfatiza que utiliza esse modelo na sua gestão.

No subitem anterior, foi mostrado por Antunes (2008) e Silva (1999) que para ser gestor foi criado um curso de Pedagogia com habilitação em Administração Escolar, mas que as instituições não adotaram essa formação como essencial para ingressar como gestor em uma instituição de ensino.

Apesar do diretor afirmar que seu curso inicial contribuiu para sua função gestora, na matriz curricular do curso de Licenciatura em História da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG) não consta nenhuma disciplina que trate dessa questão da gestão democrática em si, devendo ocorrer em grupos de estudos (PUC-MG, 2016).

Os docentes e discentes dos *campi* Piripiri e Angical do Piauí ressaltam a não utilização de atitudes por parte do diretor que caracterize uma gestão democrática. Há por parte desse gestor é o cumprimento das metas listadas no PDI (DOCP1, DOCP2, DICP1, DICP2, DOCA1, DOCA2, DICA1, DICA2, 2016).

Quanto à formação voltada para a gestão, os dois gestores colocaram que para eles não teve nenhuma capacitação fornecida pela SETEC. Eles foram aprendendo no dia a dia. Até tentaram capacitações por fora. Mas, não deu certo (GECA1, GECPI, 2016)

Como eles não participaram das capacitações, quem os orientou foi o pessoal das pró-reitorias, mostrando que eles deveriam seguir e cumprir as metas do PDI. Ou seja, foram

repassados os suportes constantes no PDI, enfatizando os princípios do gerencialismo, como bem é destacado naquele documento.

Ogawa e Filipak (2013) destacam a importância do professor ter uma formação na área de gestão para melhor desempenhar a função gestora, que deve dar um suporte para um trabalho melhor.

Qualificar o gestor escolar supõe não somente instrumentalizá-lo quanto aos aspectos técnicos e pedagógicos da gestão escolar, mas relaciona-se a um projeto maior de fomentar a ampliação do entendimento escolar no Brasil, que implica em transformar todos os processos que objetivam a qualidade de ensino na escola pública brasileira (p. 99).

Como foi colocado no item anterior, com relação à formação do gestor que atua na educação profissional, nos Institutos Federais, em especial:

O novo cenário e as demandas que vêm sendo apresentadas pela sociedade contemporâneas suscitam uma profunda revisão dos processos de formação dos gestores educacionais. Essas mudanças passaram a exigir profissionais mais qualificados com maior autonomia na escola, descentralização na tomada de decisões, capacidade de liderança, [...]. Assim, a formação do gestor escolar deve lhe possibilitar assumir, entre outros, o papel de ser o articulador das ações da escola, responsável pela coordenação de todo um processo de construção educacional, [...]. Diante das exigências atuais, a qualificação dos gestores educacionais deve sustentar-se em novos fundamentos e possibilitar o desenvolvimento de habilidades de liderança para que o gestor escolar possa contribuir para o processo de desenvolvimento humano e da formação para a cidadania (CASTRO, 2012, p. 3).

É certo que a função gestora, na atualidade, está a exigir profissionais mais qualificados, como colocou Castro (2012), com preparo para lidar com questões diversas e em áreas diferentes, para conseguir desempenhar a contento essa função tão complexa, que é ser diretor de um *campus*. Então, não basta para ser diretor, ser uma pessoa que está ali, só com uma formação inicial, que no caso da educação profissional, a maioria dos concorrentes ao cargo de diretor é bacharel, como foi percebido durante a pesquisa realizada. Assim, e como foi colocado no item dos *campi* Teresina Central e Floriano, é preciso, que os diretores que são eleitos busquem conhecimentos por meio da formação continuada para melhor atuar frente à direção do *campus*.

Com relação às práticas do dia a dia como gestor, o diretor do *campus* Piripiri destacou algumas atividades que ele desenvolve, dentro da carga horária de 40h semanais, como:

Esse ano já levei....eu já fiz 03 visitas técnicas, no final de semana...eu vou, agora, sábado, domingo e segunda...vou estar com os alunos nos jogos intercampi[...].Eu trabalho, também, com o projeto do telescópio...eu trabalho com as escolas, a gente foi até Capitão de Campos...a gente vai até outras cidades. Eu...a gente já foi também...fazer lançamento de foguetes. A gente termina trabalhando mais de 40h; É quase...é 6h por dia ou mais para a parte burocrática. A parte pedagógica é bem menos. É

assim...aqui as principais demandas vem do ensino. Mas, eu tô colocando como parte burocrática nessa...vamos dizer assim...nesse sentido...porque chega apenas uma requisição, por exemplo, colocar um estagiário lá pros coordenadores, para melhorar o desempenho, troca de quadro, questão...hoje veio uma denúncia de bullying. Nessa hora eu estava na sala. Eu mesmo que recebi a denúncia. Fiz os encaminhamentos. Falei com o acusado. Falei com os dois. Fiz o levantamento todo. Então, hoje eu fiquei mesmo foi cuidando mais foi na parte do ensino. Vamos dizer, ajudando o diretor de ensino. Mas, assim, foi um pouco de coincidência porque eu estava na hora. Geralmente me solicitam via documento. Por isso, que eu falo a parte burocrática. É tudo formal. As principais demandas são realmente do ensino. Eu acredito...questão de expedição de diploma...questão de...de...extensão...a gente tinha 5 extensões por ano...hoje...são 40. Na nossa gestão a gente fez essa mudança [...]. Tudo isso considerado...tem um projeto de grafiteagem com os alunos. Eles graftaram o muro. Tem a horta nossa, que também é considerada projeto ligado ao ensino. Então, dessas 6h...8h..., 4h por dia são voltados para o ensino, mesmo que da parte burocrática mesmo, a gente está resolvendo esses problemas.(GECP1, 2016).

A diretora do *campus* Angical do Piauí, enfatiza essa questão das várias atividades praticadas por eles, como diretor de um *campus*:

Neste *campus*, a gente faz muitas coisas...de tudo um pouco. A gente se envolve... com tudo. Parte administrativa, parte burocrática, de ensino. Com mais ênfase na parte burocrática para que o ensino aconteça. Cuidamos da parte administrativa com mais ênfase porque para os cursos funcionarem é preciso ter recursos, não é? Realmente, o trabalho burocrático absorve muito a gente. Tudo depende de nossa autorização.. Você assina muito papel, tira dúvidas...é resolver questões dos professores, alunos, administrativos. Acompanhar o desempenho dos alunos. Planejar obedecendo ao que consta no PDI, ... para resolver conflitos ...com docentes, administrativos. É uma correria que não se acaba (GECA1, 2016).

Igual como os diretores dos *campi* Teresina Central e Floriano, os gestores dos *campi* Piripiri e Angical do Piauí estão sempre em atividades. Desenvolvem, realmente, diversas ações. Eles reforçaram que o trabalho deles está mais voltado para os aspectos administrativos e políticos. A parte pedagógica, mesmo o *campus* sendo um local voltado para o ensino, não é colocado como o ponto mais relevante a ser pensado e tratado, como foi manifestado até agora pelos 04 gestores analisados. Aqui também, as questões de ensino são apresentadas mais como responsabilidade quase que exclusiva, dos diretores de ensino, não cabendo aos diretores gerais se preocuparem com esse dado. O envolvimento maior dos gestores é a parte administrativa, mesmo que, também, exista uma diretoria para tratar dessas questões administrativas. Os 04 gestores mostram que é preciso estar atento às metas a serem alcançadas, pois existem cobranças por parte do MEC e da reitoria.

Essas questões apresentadas pelos gestores foram comentadas pelos docentes, que veem os gestores como pessoas que fazem as ações solicitadas pelo MEC e reitoria. Há questões que

precisam ser melhor trabalhadas pelos gestores a fim de alcançar o êxito necessário, evitando embates e tensões, causadas pelo poder de controlar e regular os *campi*.

Com relação a parte estrutural é realmente desse jeito, [...]. A gestão se preocupa em ajeitar um ar condicionado que quebra, em colocar um quadro na parede, limpar o *campus*, o *campus* é organizado, é limpo, os banheiros funcionam. Essa parte estrutural, sim. O que questiono, chamei atenção é exatamente a coordenação do trabalho pedagógico, propriamente dito. Nós temos excelentes professores, altamente capacitados, mas que não conseguem ensinar seus alunos. Os alunos têm sempre um rendimento baixo. E eu acredito que seja uma questão de gerenciamento desta parte pedagógica. A questão que parece, mais desassistida,... assim, mais evidente é a questão educacional em si (DOCP1, 2016).

O que a gestão...tenta mostrar é uma transparência. Nós, professores, também cobramos muito, brigamos. Agora mesmo, na questão...o prédio foi construído e tava parado por causa de alguma coisa. Depois de muita pressão docente, a gente conseguiu...tem 10 salas fluindo...8, porque as outras duas ainda está meio interditada (DOCP2, 2016).

Nos discursos dos docentes fica evidenciado, o que os gestores já tinham colocado, que há uma preocupação maior em resolver as questões administrativas e, as questões pedagógicas ficam apenas na responsabilidade de um grupo, que é a coordenação pedagógica. E essa questão apareceu nos 04 *campi* analisados até agora.

E o gestor do *campus* Piripiri, mesmo ele colocando que desenvolve suas ações dentro do modelo de gestão democrática, no seu discurso também se vê a forma individualista de agir, sem mostrar os princípios de uma gestão democrática, pois quando perguntado se pratica uma gestão democrática, disse:

Ah! Sim. Eu considero. Nós temos parâmetros, né? Vamos dizer assim: os coordenadores têm autonomia. Eles indicam... os coordenadores. Os coordenadores quando tem uma mudança, eles mesmo indicam a coordenação...o coordenador. A gente apenas ratifica...a gente não interfere na eleição de coordenador. A gente não interfere muito na...vamos dizer...nas decisões que eles tomam (GECPI, 2016).

Os discentes de Piripiri informaram que “não houve eleição de coordenadores. A eleição foi entre os próprios professores da área. Nós não participamos da escolha. É democrática?”(DICP1, 2016). “Não tenho palavras” (DICP2, 2016).

Dessa forma, os discentes reafirmam não existir uma gestão democrática no *campus* Piripiri, por conta das coisas que eles relataram e constam nas suas falas.

Aqui, também, os gestores estão empenhados em resolver questões pontuais que acontecem na parte administrativa dos *campi*. Ressaltam, assim, o ativismo de suas ações e, com

isso, os servidores cobram uma postura diferente e a necessidade de voltar as ações, também, para atender as questões pedagógicas que surgem.

Para Araújo, Hipolyto e Otte (2011, p.12), as políticas educacionais que estão ocorrendo nos *campi* dos Institutos implica um:

Investimento significativo e abrangente na rede federal de ensino profissional, com um crescimento dos mais importantes na história da educação no Brasil. Contudo, este crescimento não vem sendo acompanhado do desenvolvimento de uma gestão democrática, ao contrário, o que se encontra é uma lógica gerencialista de monitoramento de indicadores e de critérios técnicos para orientar a elaboração das políticas, o que tem conduzido a ações no campo educacional que, em termos de qualidade, não têm demonstrado, mundialmente, resultados eficientes, a despeito da retórica que vem sendo construída.

Além dessa questão apontada pelos gestores, docentes, Araújo, Hipolyto e Otte (2011), uma preocupação central da gestão deveria ser voltar-se também para a questão pedagógica, como bem colocou o DOCP1. Lógico que os docentes de Piripiri acham que a forma como o gestor desenvolve suas ações é procurando acertar. Um deles ressalta muito a questão de precisar melhorar a gestão, outro coloca que tem as falhas, mas é tentando acertar (DOCP1, DOCP2, 2016).

Os docentes de Angical do Piauí colocam que o mais importante é o que eles, professores, oferecem em sala de aula. Quanto à gestão, ela precisa avançar para chegar numa gestão que seja chamada de democrática (DOCA1, DOCA2, 2016).

Os discentes dos *campi* Angical do Piauí e Piripiri destacam nas suas colocações que os diretores não estão próximos dos alunos, mesmo sendo professores das salas de aula e, que até tentam explicar as dificuldades, mas, é só isso. Reforçam assim, a necessidade de uma gestão mais participativa para todos os segmentos dos *campi*.

Nesses dois *campi*, Piripiri e Angical do Piauí, também, quando perguntados sobre a forma de provimento dos cargos de diretor geral, os gestores, docentes e discentes foram unânimes em dizer que acontece eleição.

O diretor do *campus* Piripiri destaca que em 2014, por conta dos pedidos dos servidores, que conviviam com um gestor indicado pela reitoria, foi feita uma consulta pública para escolha de um diretor. O gestor fez a seguinte colocação:

Foi a 2 anos...vai fazer 2 anos, Foi uma consulta. A consulta é mais democrática. Não precisa ter pré-requisitos. São as mesmas regras da eleição, só que mais democrática.

Todos os alunos votaram, os técnicos, os professores votaram. Nós ganhamos a eleição...foram 02 chapas (GECP1, 2016).

O que o gestor destaca na sua fala sobre a consulta pública é que ela difere um pouco da eleição em si porque as exigências são mais fáceis de serem alcançadas pelos candidatos, conforme foi encontrado no Edital nº 047/2017:

Art. 6º Poderão candidatar-se aos cargos de Diretor Geral Pró Tempore dos campi [...], do IF PIAUÍ, os servidores ocupantes de cargo efetivo da carreira docente ou de cargo efetivo de nível superior da carreira dos técnicos administrativos do Plano de Carreira dos Cargos Técnico Administrativos em Educação, lotados ou em exercício no campi da eleição, que reúnam as seguintes condições: I – Pertencer ao quadro ativo permanente do Instituto Federal do Piauí há, pelo menos, três anos; II - possuir o título de doutor; ou III - estar posicionado nas Classes DIV ou DV da Carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, ou na Classe de Professor Associado da Carreira do Magistério Superior. IV – Possuir experiência de gestão comprovada no Instituto Federal do Piauí por, pelo menos, dois anos; V - ter concluído, com aproveitamento, curso de formação para o exercício de cargo ou função de gestão em instituições da administração pública (IFPI, 2017b).

Conforme Art. 7º do Edital nº 01/2016, a consulta difere, praticamente, da eleição quanto ao tempo de serviço que os candidatos devem ter na instituição:

Art.7º. Poderão candidatar-se ao cargo de diretor geral de campus, conforme requisitos previstos no Art. 13, § 1º, da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, os servidores ocupantes de cargo efetivo da carreira docente ou de cargo efetivo de nível superior da carreira dos técnico-administrativos do Plano de Carreira dos Cargos TécnicoAdministrativos em Educação, desde que possuam o mínimo de 05 (cinco) anos de efetivo exercício em Instituição Federal de Educação Profissional e Tecnológica e que se enquadrem em, pelo menos, uma das seguintes situações: I - preencher os requisitos exigidos para a candidatura ao cargo de reitor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, conforme art. 6º destas normas; II - possuir o mínimo de 02 (dois) anos de exercício em cargo ou função de gestão na instituição; III - ter concluído, com aproveitamento, curso de formação para o exercício de cargo ou função de gestão em instituições da administração pública (IFPI, 2016c).

Assim, em 2014 o *campus* Piripiri passou por uma consulta pública para escolha de diretor geral, tendo como um dos concorrentes à função o atual diretor, que teve o apoio da reitoria. Em 2017 teve a eleição e o diretor em exercício novamente foi apoiado pela reitoria e ganhou a eleição.

O fato de um reitor manifestar apreço por um candidato a diretor geral já coloca esse candidato em vantagem, dificultando a participação de outros candidatos, como bem coloca Sá (2014, p. 5):

Engana-se quem pensa que o procedimento político do clientelismo não se encontra instalado dentro das escolas que adotam a eleição como escolha de seus diretores. A

barganha por votos e as relações de trocas de favores aparecem também no cenário das eleições para diretores das escolas profissionais.

Desta forma, as eleições de diretores é uma maneira de confirmar os detentores do poder no espaço da educação profissional de um determinado instituto.

Os docentes do *campus* Piripiri evitaram falar da consulta para escolha de diretor geral, mas demonstraram as dificuldades vivenciadas por eles diante de uma gestão que não tem um posicionamento firme diante das questões surgidas no dia a dia.

As discentes fizeram questão de mostrarem seus posicionamentos quanto a questão da eleição. Assim, a DICP1 colocou as promessas feitas pelo diretor e pelo reitor no período das campanhas para a escolha de diretores, por meio de consulta pública:

Eu vou falar um ponto negativo. Quando ele se candidatou, o reitor e ele prometeram que sempre, sempre, sempre, o curso de administração teria mais viagem técnica, mais prática, porque a gente não tem estágio. Pra gente colocar em prática, porque a gente aprendeu muito na teoria (DICP1, 2016).

A DICP2 confirmou o que foi dito pela DICP1 e colocou que “não foi isso que aconteceu”(DICP2, 2016).

Essas falas das discentes vieram para confirmar o que Sá (2014) colocou com relação a barganha por votos acontecendo no âmbito da educação profissional. O que seria para ser um momento de consagração de um processo democrático termina por tomar outro viés.

A diretora do *campus* Angical do Piauí destaca, também, que em 2014, havia por parte dos servidores um pedido para troca de diretor, devido o que estava no poder ser indicado pela reitoria. As solicitações foram acatadas e houve a consulta pública para escolha de um diretor. Só uma professora se colocou disposta a participar do processo, assim, ela terminou tendo o apoio do reitor. A gestora fez a seguinte colocação:

Ninguém queria ser candidato. Mas, nós tínhamos que ter um nome porque caso não tivesse, outra pessoa seria indicada. Coloquei meu nome... mas, só aceitei porque todos colocaram que ajudariam. Participei e fui eleita. A consulta aconteceu ...e estou à frente da gestão. Não fiz promessas para obter votos (GECA1, 2016).

Como a GECA1 teve o apoio da reitoria e, conseguiu mudar a situação do *campus* com relação a indicação posta anteriormente, DOCA1 coloca que:

A escolha da atual diretora foi feita por consulta. Eu acho que já é um avanço. E parece-me, que ano que vem, no início, vai ter eleição mesmo. Uma pessoa colocou o nome à disposição. Apenas uma pessoa...quem sabe na eleição, propriamente dita, surjam mais nomes. [...] eu acho que é um avanço porque a comunidade opinou, não foi algo indicado” (DOCA1, 2016).

A gestora do *campus* Angical do Piauí sabe das responsabilidades de responder por uma gestão de *campus*, mas se coloca à disposição, frente aos professores, para encontrar soluções para os problemas que surjam. Com relação às discentes, eles mostraram que nem conheciam a forma como a diretora foi eleita porque não lembram de como ela chegou na função. Mas, destacam que “ela só compartilha dificuldades, principalmente, nos cursos”(DICA1, 2016). A DICA2 confirma o que foi dito por DICA1 e acrescenta: “É esclarecer porque isso, porque não”(DICA2, 2016).

Os docentes e discentes desses dois *campi*, Piripiri e Angical do Piauí, veem na eleição a possibilidade de participação e interação de todos no processo educacional, contribuindo para a construção de uma gestão democrática e o reconhecimento dos discentes como sujeitos que também, podem ajudar na gestão, partilhando tanto as benesses quanto as dificuldades, como bem coloca Dourado (2006):

Gestão democrática como princípio de luta em prol da efetiva autonomia, compreendida como capacidade de cada povo de autogovernar-se. A efetivação desse processo de democratização da gestão da escola pública implica, portanto, a partilha do poder, a sensibilidade para conduzir a escola, a partir das demandas da comunidade escolar, e a tomada de decisões e escolhas responsáveis e coletivas. (DOURADO, 2006, p. 46).

Da mesma forma que acontece nos *campi* Floriano e Teresina Central, nos *campi* Piripiri e Angical do Piauí, a eleição é um passo à frente para o processo de mudança, mas os critérios adotados pelo CONSUP, que tem o próprio reitor como presidente, precisam ser mudados por comissões que tenham uma visão ampla de gestão e de educação, evitando benefícios para determinados candidatos. Os critérios devem ser iguais para todos, lembrando o que Lück (2012) colocou com relação ao provimento do cargo de diretor, que a eleição é parte de uma representação para um processo democrático.

O que foi destacado pelos docentes e discentes desses dois *campi* consideram relevante a escolha de diretores por todos do campus, como bem coloca Paro (2003, p.26):

[...] defesa da eleição como critério para a escolha de diretores escolares está baseada em seu caráter democrático [...] À medida que a sociedade se democratiza, e como condição dessa democratização, é preciso que se democratizem as instituições que compõem a própria sociedade. Daí a relevância de se considerar a eleição direta, por parte do pessoal escolar, alunos e comunidade, como um dos critérios para a escolha do diretor de escola pública (PARO, 2003, p. 26).

Como foi colocado no item 4.3.2 e por Paro (2003), a escolha de gestores para a função de direção por meio de uma eleição é um passo adiante para as mudanças que o desenvolvimento de

uma instituição que objetiva formar cidadãos críticos e conscientes do seu papel na sociedade. A eleição não deve proporcionar competições exarcebadas, que levem a inimizades mas, que busque exatamente a união e as discussões saudáveis e efetivas num espaço de diálogo, como são as escolas e, no caso, dos institutos, os *campi*.

4.3.3 Grupo 03 – *Campi* Pedro II e Campo Maior

Os *campi* Pedro II e Campo Maior são os mais novos *campi*, em relação aos quatros *campi* já estudados e constantes nos subitens 4.3.1 e 4.3.2 desta tese.

Os diretores desses *campi*, também, tem uma história educacional na área de docência mais intensa em relação aos gestores dos *campi* Piripiri e Angical do Piauí, sendo um deles formado em Filosofia e o outro formado em Engenharia Mecânica. O professor formado em Filosofia tem mestrado em educação. O outro só tem a graduação. Com relação aos docentes, três têm mestrado. E um tem especialização. Quanto aos discentes, 02 discentes são da graduação e 02 do curso técnico.

Como foi colocado no item 3.7 desta tese, os sujeitos serão identificados pelas siglas e numeração a seguir discriminadas:

Gestores: GECPII1 e GECCM1;

Docentes: DOCPII1, DOCPII2, DOCCM1 e DOCCM2;

Discentes: DICPII1, DICPII2, DICCM1e DICCM2.

Como a direção geral tem entre as suas funções administrar e supervisionar todas as atividades do *campus*, como já foi colocado nos subitens 4.3.1 e 4.3.2 desta tese, agora procura-se identificar os perfis e as práticas gestonárias dos gestores do IFPI com relação aos *campi* Pedro II e Campo Maior, os dois gestores, também, foram unânimes em destacar seu perfil:

Sou professor...continuo o mesmo trabalho de antes como...antes como professor, agora como diretor. Sou da área de engenharia. Fiz esse curso ... na década de ...80. Tabalhei muito tempo numa fábrica ... como dirigente. Já fui coordenador de curso, no tempo da Escola Técnica...Gerente de Ensino Técnico. Assim, já tenho uma certa experiência para gerenciar pessoas, setores. As dificuldades...são grandes...os desafios são grandes. Mas, com a ajuda da equipe ...realmente...administrativa, pedagógica e docente...discente...nós tamos levando o *campus* à frente, apesar das dificuldades financeiras durante esse período do ano de 2016 (GECCM1, 2016).

Eu sou GECPII1, nascido em 25 de março de 1975, na cidade de Pedro II, caçula de 7 irmãos. Saí aos 14 anos para estudar no seminário católico...passei 6 anos estudando no

seminário, onde fiz ensino médio e filosofia. Depois validei meu curso de filosofia na Universidade Estadual do Ceará, em Fortaleza. Voltei para Teresina porque fui aprovado em direito, na UESPI...voltei para Teresina, capital do Piauí. Terminei o curso de direito. Depois fui aprovado na Secretaria de Educação do Estado, como professor do estado. Em 2001 passei para professor substituto de filosofia, na UFPI, Departamento de Filosofia, disciplina Filosofia. E em 2004 passei na UESPI e passei no Instituto Federal. Então no dia 25 de agosto de 2004, eu tomava posse no Instituto como professor de filosofia. Depois fiz uma carreira ligada a Secretaria de Educação do Estado, onde passei 6 anos...7 anos assessorando o secretário de educação, na época [...]. De lá fui coordenador de projeto federal, chamado Escola Básica Ideal...fui assessor técnico...e cheguei a ser superintendente institucional daquela secretaria. Depois, no Instituto Federal, e eu nunca deixei o Instituto, né?, na época CEFET e, depois Instituto. É...fui convidado pra assumir, pelo então reitor, [...], pra assumir a expansão do *campus* que seria na minha cidade natal, em Pedro II. Desde então, eu me encontro...desde a 4 anos atrás...eu me encontro como diretor *pró-tempore* do *campus* Pedro II, que é uma satisfação porque eu sou filho de Pedro II. Então, na verdade, eu digo que é uma graça de Deus, eu poder voltar a conviver com meus pais, ainda na época vivos, meus familiares e meus amigos...e poder iniciar o trabalho no *campus*, como é o *campus* Pedro II, hoje, para a cidade. Na verdade, meus pais...eu passei 2 anos trabalhando com meus pais vivos. Depois eles vieram a falecer. Meus irmãos todos moram aqui. Então, eu tenho várias casas de apoio aqui. Eu estou sempre em casa. Mas, a minha esposa e meus filhos continuam em Teresina. Eu passo a semana aqui e os finais volto para Teresina para cuidar das crias (GECPII1, 2016).

Os dois gestores estão em faixa etárias diferentes. Mas, tem mais de 40 anos. São de áreas, totalmente diferentes e procuram demonstrar que são pessoas envolvidas com a instituição e com a área de atuação das suas ações e, por conta das suas experiências, foram convidados, pelos reitores da época, para estarem à frente dos campi mais novos do IFPI. Os dois têm uma longa caminhada no campo profissional e da educação como foi pontuado por eles nas suas falas.

Os docentes desses *campi* destacam que;

O *campus* é organizado no sentido que a gente tem...tem as funções bem divididas. A organização parte muito da gestão. A gente tem uma gestão muito boa...em que a gente trabalha...a gente tem algumas metas, busca alguns objetivos. Sempre planejando. É claro que tem algumas coisas que fogem do controle (DOCPPI2).

Ainda há alguma coisa a ser reajustada, organizado em termos administrativos. Eu...acho que ainda precisa de um arranjo de fato para as coisas andarem aqui da melhor forma possível em termos pedagógico. Falando, mesmo não sendo minha área...é preciso mais ação (DOCCM2, 2016)..

Os outros dois docentes confirmaram o que foi dito pelos docentes DOCPPI2 e DOCCM2, reconhecendo que a gestão funciona cada um à sua maneira. Eles destacaram que, no caso do gestor do *campus* Pedro II há uma dinamicidade nas ações, enquanto que no *campus* Campo Maior, veem uma necessidade de um maior envolvimento do gestor para resolver as questões em todos os aspectos da gestão. Os quatro docentes, também, reforçam a questão de algumas dificuldades da gestão por conta do financeiro de cada *campus*, que tem se complicado com a

crise porque passa o país (DOCPII1, DOCPII2, DICCM1, DICCM2, 2016). Para os docentes do *campus* Pedro II, o gestor tem um perfil adequado para a função que exerce. Para os docentes do *campus* Campo Maior, o gestor precisa de mais conhecimento na área de gestão para conseguir administrar o *campus*.

Os docentes do *campus* Pedro II, reforçam sempre a maneira de agir do gestor no campus:

Uma das características bem significativa aqui...é a administração que a gente tem aqui...que a gente consegue ter um suporte, consegue fazer a máquina andar [...]uma coisa assim...este *campus* tem uma cultura bem acelerada, com planejamento, é claro...mas, assim, até pelo perfil da gestão...dos diretores. Os nossos diretores...eles são muito dinâmicos. As coisas aqui acontecem de verdade, entendeu? (DOCPII2, 2016).

É isso mesmo. A gestão é dinâmica (DOCPII1, 2016)).

Os discentes, praticamente, reforçaram o que os docentes DOCPII1 e DOCPII2 disseram:

O diretor gere bem o *campus*. Ele estimula a gente a estudar mais e mais.[...]. O diretor é muito esforçado porque ele lutou muito para conseguir trazer o *campus* pra cá, pra cidade dele, quer desenvolver demais [...]. Aí ele tenta trazer o máximo (DICPII2, 2016). A gestão é ótima. O diretor é incrível!(DICPII1, 2016).

Para esses docentes e discentes, a gestão acontece de forma perfeita. Mas, ao circular pelo *campus* após as dinâmicas, percebe-se que nem tudo é tão perfeito como eles colocaram, pois há uma divisão de quem é a favor da forma de gerir do gestor por parte de uns do *campus* e de um outro lado, existem os que não tem toda essa visão, tendo em vista que as facilidades de conseguir mais do que outros *campi* se dá pelo fato de ter sido indicado pelos reitores a estar como diretor do *campus* Pedro II. O momento da visita se deu num dia em que deveria estar acontecendo um grande evento no *campus* e se todos trabalhassem integrados, estariam lá participando das atividades. Mas, o que se viu, foi que a maioria dos servidores não se envolveu no evento. Os servidores deixaram o evento acontecendo e foram para suas cidades, não mostrando todo esse envolvimento na administração do *campus*. Só ficaram as pessoas mais próximas ao diretor geral.

Uma prova disso, foi o resultado da consulta pública que aconteceu em maio deste ano, 2017, para escolha do diretor geral *pró-tempore*, em que o GECPII1 concorreu como candidato único e só obteve 50,98% dos votos válidos de docentes, discentes e técnicos administrativos (ANEXO A).

Analisando esses dois *campi*, Pedro II e Campo Maior, percebe-se que a forma de gerir irá direcionar os objetivos da escola, dando a ela suas características específicas. O foco de todos os *campi* seria a aprendizagem, o que não se viu nos seis *campi* estudados. Os *campi* estudados

valorizam mais as questões físicas e administrativas, terminando por ignorar a razão fundamental de toda e qualquer escola. Como já foi colocado, anteriormente nos *campi* anteriores, o diretor de um *campus* é um articulador das ações e um grande responsável pela organização dos procedimentos administrativos e pedagógicos da mesma. Diversos autores já ressaltaram isso, e como foi colocado, no subitem 4.3.1, Libâneo (2004) é um desses autores, pois tratou de mostrar a articulação e integração dos setores e das ações dos gestores. Uma outra autora que ressaltou ser o diretor um grande articulador foi Lück (2009).

O gestor escolar de um *campi*, assim, assume o papel de grande articulador, pois as suas ações são complexas, que envolve muitos aspectos. Percebe-se que é um trabalho com certeza fundamental para o bom desempenho das ações escolares, fazendo toda diferença.

O que Lück (2009) destacou acima, foi o que os docentes e discentes dos *campi* Pedro II e Campo Maior colocaram ao ressaltar o papel do gestor como uma pessoa que deve administrar (DOCPII1, DOCPII2, DOCCM1, DOCCM2, DICPII1, DICPII2, DICPII1, DICCM2, 2016).

Com relação a quanto a graduação inicial ajudou no seu trabalho de diretor do Campus, os dois gestores fizeram as seguintes colocações:

Não. A minha graduação não preparou porque meu curso é de...é de área técnica. É engenharia mecânica, né? E já faz muito tempo. Já. Concluí o curso em...82. E lá não se tinha essa visão de gerência administrativa. [...]. Era para ir para o chão de fábrica, mesmo. (GECCM1, 2016).

A filosofia é um curso maravilhoso porque tem como características você pensar as coisas como conjunto. Então, as relações são muito importantes. E também de forma radical. Você tem que ir fundo naquilo que você pensa. Então...como a minha filosofia de leitura era muito existencialista...Então, a realização da vida aqui e agora é...é fundamental pra que eu, como gestor daqui, criasse um conjunto de condições intelectuais, morais e práticas para que o *campus* fosse aquilo que eu como cidadão aqui de Pedro II, o gestor, quisesse. Então, a minha base intelectual é filosófica. É de reflexão, é de diálogo, de debate construtivo. Então, o *campus*... a minha sala, por exemplo, a porta não fecha. A não ser que a pessoa que entre, encoste. Mas, a porta é sempre aberta. Eu faço a gestão lá onde os servidores estão. Ou eu vou ao encontro deles. Esse perfil da filosofia, de diálogo, de abertura, de aceitar a crítica construtiva, de corrigir que errou, eu não tenho esse problema. Então, errei, ah! Não posso errar, querendo acertar...não devo, mas é provável que eu posso errar. A filosofia é a base da minha formação, até para ser gestor (GECPII1, 2016).

Os dois gestores têm formação totalmente diferentes. O primeiro gestor, o GECCM1, a sua formação inicial o preparou para trabalhar de forma prática o que aprendeu em sala de aula, não foi dada nenhuma noção de gestão e de espaços escolares. O segundo, o GECPII1, coloca seu

curso como um formador do seu preparou para poder atuar na gestão e, segundo ele, de forma democrática, pois a formação em filosofia dar esse suporte.

Mesmo o gestor GECPII1 colocando que a sua formação o preparou para a gestão, Antunes (2008) tratou de mostrar que os formados em Pedagogia, com habilitação em administração, são os que tiveram uma formação específica para a gestão.

Mas, em instituições do tipo de *campi*, os que tem esse curso, dificilmente, ocupam o cargo. No IFPI, teve uma gestora que tinha essa formação, mas, a ocupação do cargo se deu mais por indicação política, conforme consta na história do IFPI.

Quanto à formação voltada para a gestão, os dois gestores colocaram que:

Oportunidade deu (riso). Só que eu não gosto muito é de andar de avião (riso). Oportunidade sempre tem, né? Tanto que alguns colegas... realmente, colegas diretores já fizeram o curso de gestão nessa área de diretor e eu nunca me propus a isso. A minha intenção era voltar novamente para Teresina, não era continuar na gestão (GECCM1, 2016).

Eu fiz uma especialização em gestão de recursos humanos... iniciei uma em administração escolar, no Instituto, paguei as disciplinas, não concluí porque na época estava fazendo mestrado em ensino de ciências. Então, eu somei a gestão de recursos humanos, trabalhar com pessoas, gerir pessoas, com o mestrado em ensino de ciências e matemática, que fiz na ULBRA, o MINTER, né?, o Instituto com a ULBRA, onde na verdade... e o meu gosto pelo ensino, né? Eu sou professor apaixonado por sala de aula, não abandono, não tem quem faça... é a minha paixão... que teve a ver com minha experiência na UFPI e na UESPI (GECPII1, 2016).

Os dois gestores não participaram das capacitações proporcionadas pelo MEC, que tinha como objetivo orientar para o cumprimento das metas constantes do PDI, do TAM e dos RG, preparando os gestores que tinham ingressado na função dando os suportes dos princípios gerencialistas para o estabelecimento de metas, que levam a uma competição, como bem colocou Shiroma e Campos (2015), no item 4.3.1.

As argumentações do GECCM1 para não ter participado de nenhum curso são muito simples, mostrando que não há, realmente, um compromisso com a instituição em ter um gestor que mesmo não tendo uma formação inicial a contento, mas que busca formas para mudar essa história.

O gestor GECPII1 coloca que fez alguns cursos que o subsidia na área de gestão, mas é preciso ir além porque gerir uma instituição como os *campi* envolve não só os aspectos ligados às pessoas, vai muito mais além.

Para isso, traz-se as ideias de autores que mostram o que é preciso para reverter esse quadro:

(...) Além de um forte investimento na capacitação técnica do diretor, será preciso construir politicamente um novo consenso a respeito do papel da escola, incorporando à noção de êxito escolar, não apenas a proficiência dos estudantes em disciplinas específicas, mas também o seu efeito na difusão de valores compatíveis com a república democrática desenhada em 1988. E para essa escola existir, o diretor terá que ter as bases de sua autoridade reconstruídas, aliando competência administrativa e condições institucionais compatíveis com o exercício de uma verdadeira liderança política e pedagógica da escola. (BURGOS; CANEGAL, 2011, p. 42).

O que Burgos e Canegal (2011) colocaram diz respeito às cobranças que são feitas aos diretores com relação às várias habilidades que eles devem ter no dia a dia frente à gestão. Um diretor de um *campi*, no contexto da prática, deve ter conhecimentos sobre a legislação educacional e elementos de direito administrativo para que consiga gerir a instituição e contribua efetivamente para a implementação das políticas educacionais que estão em evidências no IFPI, como as que foram citadas no capítulo 1 desta tese e das que podem vir a ser implantadas e implementadas.

Com relação às práticas do dia a dia como gestor, os diretores dos *campi* Campo Maior e Pedro II destacaram uma série de atividades que eles desenvolvem, como:

A gente está junto do ensino o tempo todo. E, naturalmente, tem uma preocupação porque é um *campus* novo, precisa muito do foco administrativo funcional, né? De aquisição de compras, de montar laboratório, de compras de insumos, de melhorar a tecnologia para os professores, melhorar...Eu ...a estrutura de funcionamento mesmo.Tenho confiado muito na Diretora de Ensino na condução de ensino com compartilhamento sempre. Mas, o primeiro ano foi administração de material[...]. Agora vou voltar a ser o professor na gestão. O *campus* está muito bem estruturado, avançamos bastante na estrutura (GECPII1, 2016).

Eu administro as duas coisas: o administrativo e o pedagógico. O acompanhamento é mais do administrativo. O pedagógico envolve muitos servidores, muitos docentes, professores e alunos. Nossa dor de cabeça, dor de cabeça no sentido de...principalmente...os alunos do técnico integrado, são pessoas novas, na faixa etária de 13, 14 anos e vem com muita energia, muito gás.[...]. O administrativo, contábil e o financeiro é o que pesa aqui. A gente tem que ter cuidado, justamente, é com essa parte aqui, como o recurso do tesouro nacional, a distribuição desses recursos do *campus*. Para o funcionamento ...bolsa de assistência estudantil, refeitório e outras coisa mais (GECCM1, 2016).

Pelo que foi dito por todos os gestores que participaram da pesquisa, eles estão sempre em atividades. Mas, a ênfase de suas ações está mais nos aspectos administrativos e políticos do que nos aspectos pedagógicos, que estão voltados mais para as equipes pedagógicas. O GECPII1 até colocou que a partir daquele momento vai se voltar um pouco mais para os aspectos pedagógicos.

Lück (2009) coloca que:

Não se recomenda, nem se justifica, a divisão de trabalho nas escolas, como muitas vezes ocorre, delimitando-se para o diretor a responsabilidade administrativa e para a equipe técnico-pedagógica a responsabilidade pedagógica. Estes profissionais são participantes da liderança pedagógica exercida pelo diretor, exercendo essa responsabilidade em regime de co-liderança. Ao diretor compete zelar pela escola como um todo, tendo como foco de sua atuação em todas as ações e em todos os momentos a aprendizagem e formação dos alunos (p.23).

Gadotti e Romão (2004), também, reforçam a importância do diretor trabalhar e desenvolver suas ações visando a parte pedagógica:

Outro aspecto que merece destaque neste trabalho é o fato de que a atual prática gestonária nas escolas acaba exigindo dos diretores uma dedicação maior, e às vezes plena, às questões administrativas, obrigando-os a tornar secundário o aspecto mais importante de sua atuação, ou seja, a sua responsabilidade em relação a questões pedagógicas e propriamente educativas, que se reportam à sociedade como um todo, e, especificamente à sua comunidade escolar (GADOTTI; ROMÃO, 2004, p. 92).

Nos *campi* estudados percebe-se que há uma divisão de trabalho, como bem pontuou Lück (2009). Mas, é preciso que os gestores mudem, para dar um destaque para a função primeira de cada *campi* do IFPI, que é o ensino e a aprendizagem.

Essa questão é comentada pelos docentes DOCCM1 e DOCCM2, que veem o gestor como sendo:

Em termos pessoais nada contra...é uma pessoa muito boa, amiga. Mas, em termos de gestão, um tanto quanto passiva, tá? O desempenho tanto quanto a desejar no aspecto de gestão, no aspecto de publicização do próprio *campus* [...]. Eu diria que nesta parte ele não colabora nada, porque ele é um pouco afastado. É uma coisa cortada. É um umbigo que não chegou para alimentar a criança. Entendeu?(DOCCM1, 2016).
É como se as coisas estão acontecendo e ele tá vendo, mas não quer ver. É passivo (DOCCM2, 2016).

Os docentes ressaltam, exatamente, que o gestor precisa tomar a atitude de um gestor, que suas ações precisam ter dinamicidade. Se aceitou a função de ser diretor, deve procurar exercê-la da melhor forma possível.

O que foi colocado pelos seis gestores é um certo ativismo voltado mais para atender a parte administrativa das ações dentro dos *campi*, com o objetivo de cumprir as demandas do MEC e da reitoria. E diante dessas questões, são cobrados a terem uma outra postura.

Os discentes DICCM1 e DICCM2 são contraditórios nas suas colocações, pois num momento colocam que “o diretor é ótimo” e logo em seguida colocam que “põe muitas barreiras e faz questão de não escutar”, destacando o que já tinha sido posto pelo DOCCM2.

Os discentes DICPII1 e DICPII2 fazem muito elogio ao diretor ressaltando que ele desenvolve suas ações para ver o campus crescer e desenvolver a cidade. E isso, é compartilhado pelo GECPII1 nas suas falas.

Quando perguntados sobre a forma de provimento dos cargos de diretor geral, os gestores, docentes e discentes, alguns colocaram que era por eleição, gestores e docentes, e alguns discentes, e outros discentes, disseram que não sabiam. Mas, os gestores GECCM1 e GCPII2 fizeram questão de colocar, que no caso deles, eles foram indicados pelo reitor.

O diretor do *campus* Pedro II foi indicado pelo reitor atual e pelo reitor anterior. E assim se manifestou:

Eu acho...assim. O reitor [...] sempre via meu trabalho na Secretaria de Educação porque eu fazia uma ponte entre SEDUC e IFPI, na época que tava lá. Aquilo que precisava de uma parceria, eu era uma ponte do secretário em relação ao IFPI. Porque eu era do IFPI. Essa parte sempre existiu. Ele viu o trabalho. E tinha, além dessa experiência, em gestão, o fato de eu ser filho de Pedro II. Então, você tinha duas coisas que agregava valor: uma experiência na gestão, sendo do IFPI e mais na gestão da educação do estado e ser filho de Pedro II. e o amor que tenho por esta cidade sempre foi notório. Pessoas que me conhecem sabem que eu era de Pedro II e o quanto gostaria de contribuir pra cidade. Acredito que essas duas questões foram essenciais para ele me convidar (GECPII1, 2016).

Já o diretor GECCM1 foi indicado pelo atual gestor no seu primeiro mandato.

Foi um convite do reitor. Embora no início tenha tido uma certa resistência minha em não vir, eu sou uma pessoa muito apegada à família. E aquele medo de nunca ter tido qualquer curso de gestão de diretor. Foi um desafio, tá sendo um desafio. Mas, como falei no início da entrevista, eu tenho me cercado de pessoas muito confiáveis e competentes. Com a implantação do *campus* Campo Maior, com a implantação do Instituto Federal...da remoção, eu recebi...90% do meu quadro são servidores de outros campi, já com alguma experiência, que tem me ajudado muito (GECPII1, 2016).

O que foi colocado pelos gestores nas suas falas, mesmo que anteriormente reflita muito do modelo gerencial, neste item, os gestores se enquadram num modelo patrimonialista de gestão, pois, ao terem seus nomes indicados, mesmo que a lei de criação dê essa abertura para os reitores, ainda assim pode colocar que:

uma gestão embasada em pressupostos de origem patrimonialista, estaria comprometida com nomes, cargos e atitudes de auto-legitimação, em detrimento de qualquer compromisso com projetos de escola. Tal compromisso patrimonialista pode levar o gestor a tornar-se refém das vontades individuais dos seus apoiadores, algumas vezes amarrado por chantagens veladas; ou ainda simples e voluntariamente comprometido com amigos e afilhados da campanha passada. O gestor patrimonialista dificilmente tomará decisões com base na objetividade da organização e gestão da unidade educativa, pois está extremamente comprometido com as relações tecidas com os seus apoiadores e consequentes eleitores (ESQUINSANI, 2013, p. 109-110).

Assim, os gestores dos *campi* que foram indicados têm seu trabalho vinculado a quem o indicou e, neste caso, ao reitor. Seu compromisso, é em atender as demandas de quem o indicou e não dos que fazem parte do *campus*. E estes gestores têm total apoio nas suas ações, enquanto, que os que não são apoiados sofrem as consequências, como foi visto com relação ao GECTC1.

A DOCPII1 coloca reforçando o que foi dito pelos gestores que:

O *campus*, ele foi pensado a mais ou menos uns 8 anos. O primeiro diretor...que até hoje é o mesmo, ele foi pensado a convite, porque ele tinha que acompanhar a estrutura, tinha que vê como que tava o andamento da construção. Tanto direção de ensino quanto direção administrativa foi a convite. o diretor geral foi a convite do reitor (DOCPII1, 2016).

O que foi dito pela docente enfatiza a questão patrimonialista destacada por Esquinsani (2013).

Diante do que foi exposto pelos sujeitos desta pesquisa, a eleição é importante que aconteça, objetivando a democratização no espaço escolar. Mas, a forma como acontece no IFPI precisa passar por um viés, realmente, democrático a fim de melhorar a gestão e o processo eleitoral no IFPI, evitando o que aconteceu nas últimas eleições, do início de 2017, para escolha do reitor e dos diretores gerais. O próprio Conselho Superior (CONSUP), que é presidido pelo reitor, precisa fazer uma análise de suas funções para melhor desempenhar suas funções frente ao IFPI e contribuir com as gestões dos *campi*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese foi desenvolvida, trazendo para discussão o perfil e as práticas dos gestores que atuam na educação profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, de forma específica em seis de seus *campi*. Os *campi* foram selecionados e agrupados observando a seguinte sequência: os dois mais antigos e que tiveram três processos eleitorais de escolha dos diretores gerais; os dois do processo de expansão e que tiveram dois processos eleitorais; e os dois *campi* mais recentes e que tiveram seus diretores indicados pelo reitor, num primeiro momento, e depois um processo eleitoral em forma de consulta. Para isso, buscou-se aparato em textos e documentos pertinentes que pudessem nortear a elaboração deste trabalho.

No Brasil, a modalidade de educação profissional está a contemplar uma série de políticas públicas visando atender às diversas camadas da sociedade que buscam um preparo para melhor atuar no mercado de trabalho e de se inserir no mesmo. Essas políticas públicas, voltadas para a área educacional, são apresentadas como caminhos para atender necessidades de um contexto social, político e econômico de cada época e de cada localidade, demandando a formação de pessoal para as mais diversas áreas, conforme foi mostrado no primeiro capítulo da tese.

Para a efetivação do atendimento de um maior número de necessidades no campo da educação e no âmbito de certas políticas públicas educacionais, o governo federal transformou os antigos CEFETs em Institutos Federais e estes passaram por um processo de expansão, que interioriza a educação profissional e proporciona às populações interioranas a possibilidade de estudar, em sua cidade ou próxima a ela, sem os custos de ter que ir até aos centros mais desenvolvidos de cada estado. Sabe-se que, ao longa da história, a educação profissional foi marcada por uma dualidade no ensino, separando quem ficaria só com uma formação técnica e quem seguiria para o ensino superior, reproduzindo, assim, a estrutura das relações de poder constantes na sociedade. Nesse caso, a instituição educacional servia para privilegiar uns e deixar às margens do ensino um outro grupo, contribuindo para reforçar a ideologia de um grupo e para reproduzir as relações de produção e poder e a divisão social do trabalho.

O Brasil, no seu processo evolutivo de industrialização, urbanização, avanço tecnológico e desenvolvimento econômico reforçou a necessidade de uma escolarização voltada para a profissionalização. Os Institutos Federais foram criados objetivando ampliar essa profissionalização, como foi apontado no capítulo 1.

A educação profissional, em sua história, esteve sempre atrelada as transformações sociais, econômicas e políticas de diferentes momentos históricos do país. Passou por momentos de evolução e retrocesso. Conseguiu ampliar-se quantitativamente em alguns momentos com a criação de distintos programas; contudo, nem sempre a criação de novos programas de educação profissional representou uma evolução qualitativa.

Em 2008, a educação profissional técnica e tecnológica passou por uma reorganização ao serem criados os Institutos Federais. Tal mudança, não passou por discussões em termos da identidade e gestão dessas instituições. Os textos produzidos pelos idealizadores dessa proposta de mudança emergem com um discurso renovador, mas sem uma objetivação clara a respeito da inovação anunciada e sem a indicação de novos caminhos para a gestão dos Institutos Federais.

Nessa mudança, os Institutos Federais passaram a ter natureza jurídica com certa autonomia e com a prerrogativa de oferecer múltiplos níveis de ensino, criar e extinguir cursos, emitir diplomas e a ter também *status* de universidade, tornando-se responsáveis, pela regulação, avaliação e supervisão dos cursos de educação superior. Com o *status* de universidade, a pesquisa, nos Institutos, passa a ter um papel estratégico na busca do desenvolvimento de novas tecnologias. E essas instituições, além da oferta de cursos de nível básico, técnico e tecnológico, passaram a oferecer também pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, com diversos cursos de especialização e mestrado, respectivamente.

Ressalta-se que desde 1994, por meio da Lei nº 8.948, os CEFETs eram autorizados a ofertar cursos de graduação e pós-graduação, já trabalhando a questão da ascensão acadêmica, mas, com a mudança para Institutos, na forma como foi feita, a oferta de pós-graduação *lato* e *stricto sensu* ficou consolidada nessas instituições. Com isso, reforça-se o caráter de continuidade na política educacional constante na Lei 11.892/2008. Assim, os Institutos passaram a ter um formato pluricurricular, com estrutura multicampi e com outros aspectos que os fazem caminhar para uma nova pretendida modalidade de Educação Superior no campo da Educação Profissional.

A expansão dos Institutos Federais gerou a criação de novos centros educacionais em diversos lugares do país, e os novos *campi* obrigaram a criação ou a adaptação de instalações prediais, sem as devidas estruturas e condições de funcionamento, causando diversos problemas quanto funcionalidade dos cursos, dos quais destacamos: o acesso aos locais onde estão sitiados a maioria dos *campi*, quantidade pequena e deficiência de laboratórios e falta de professores e técnicos, entre outros. Isso resulta em impactos negativos na gestão dos mesmos.

Além da oferta de cursos já citados, os Institutos passaram a destinar um percentual de, no mínimo, 20% de suas vagas para cursos de formação de professores para atuação na educação básica. Antes, isso não era o foco das políticas educacionais dentro do espaço das instituições que ofereciam a modalidade de educação profissional, mas a adoção de mais essa modalidade de ensino acabou por gerar mais impactos na gestão dos mesmos.

Assim, os Institutos Federais e, especificamente, o Instituto Federal do Piauí, no aspecto propriamente pedagógico, passou a ter uma natureza singular, já que é uma instituição única, com a atribuição de ofertar vários processos de formação, trazendo uma estrutura pluricurricular e uma proposta de verticalização do ensino, tomando por base a indissociabilidade nas atividades do ensino, pesquisa e extensão igual como o que ocorre nas universidades sem, no entanto, ter a tradição nesse perfil.

Com todo esse novo itinerário de oferta de caminhos formativos e com as novas atribuições dos IF, os processos de gestão, também foram afetados, sendo um grande desafio ser gestor de uma unidade educativa no atual contexto social, político e econômico em que se encontra o país, como foi pontuado nas falas dos sujeitos da pesquisa.

O gestor de um *campus*, também, passa a ter um leque de atribuições para dar conta de tudo que foi proposto para ser trabalhado no interior dos *campi* dos IFs. A análise que se faz das repercussões da política instituída a partir da Lei 11.892/2008 na atuação da gestão dos IF é que o gestor, para atuar nessas novas instituições, precisa ter um perfil e prática que atendam as novas exigências, e que ele possa compreender as relações sociais e de poder que acontecem no interior da instituição em que trabalha e isso é visto no contexto da prática como destacado no ciclo de políticas.

Como foi visto no segundo capítulo desta tese, o gestor desempenha um papel de suma importância para o desenvolvimento das ações das políticas públicas na educação profissional e, dentro do contexto da prática, viu-se que os outros sujeitos da pesquisa os reconhecem como articuladores das ações educacionais como um todo. E como articuladores, adotam um modelo de gestão, seguindo a sua experiência profissional ou orientando-se pelos ditames de grupos gestores superiores, conforme foi visto nesta pesquisa.

Com relação à gestão dos *campi* do IFPI, já foi um avanço os diretores gerais, quase na totalidade, serem escolhidos por meio de eleição, que é uma das exigências ou, ao menos, uma

das expectativas de um processo de democratização, mas que por si só, não garante a participação ativa de todos os sujeitos nos processos de decisão que ocorrem no interior das unidades dos IFs.

Sabe-se que é exigido do gestor escolar uma ampla visão de conhecimentos que vão balizar sua gestão e, conseqüentemente, refletir sobre seu papel no espaço escolar. Nesse ponto, percebeu-se, a partir dos dados coletados, que os gestores analisados necessitam aprimorar seu trabalho no aspecto pedagógico para o atendimento integral dos discentes do IFPI, pois não é possível fazer uma boa gestão somente se preocupando com as questões físicas e estruturais dos *campi*. Na visão docente, há outros aspectos a serem motivos de preocupação, como: a forma de acesso aos cursos, a permanência e o êxito dos discentes, e que isso deve ser o real motivo da existência dessa instituição educativa.

Os docentes demonstraram nas suas falas essa preocupação, pois veem, no dia a dia, as turmas se esvaziando e nada sendo feito pelos gestores para mudar essa situação. Isso, para eles, é o resultado do modelo de gestão adotado, e o que se deve buscar é desenvolver uma prática que objetive intensificar as relações interpessoais dos diversos grupos que compõem os *campi*, descentralizar mais os aspectos administrativos e, principalmente, investir de forma intensiva nos aspectos pedagógicos, como determina a Lei 11.892/2008.

Pensar a educação profissional tendo um olhar mais analítico da gestão que acontece no interior de cada *campus*, levou-me a refletir e buscar respostas para o problema central desta pesquisa: com qual dos dois modelos de gestão (gerencial ou democrático) as práticas gestionárias dos diretores dos *campi* do IFPI se identificam? É uma preocupação porque o tipo de modelo escolhido por cada gestor vai refletir no desenvolvimento do *campus* e do próprio IFPI como um todo.

Viu-se que cada *campus* tem o seu modo de existir, uma identidade, mas que, ao mesmo tempo, todos os *campi* fazem parte de uma única instituição, portanto há também uma cultura organizacional única. Assim, os diretores tentam fazer com que os grupos sociais formados no interior de cada *campus* se alinhem ao que é cobrado pela instância maior, porque precisam cumprir as metas programadas, pois, sem o alcance das mesmas, podem sofrer sanções e prejudicar o orçamento do *campus* sob sua responsabilidade.

Esses gestores estão cotidianamente lidando com esses grupos sociais que se formam, compostos de docentes, discentes, técnicos administrativos e coordenadores, observam seus

comportamentos, suas opiniões, suas ações e sabem que naquele *campus* existe uma cultura própria, mesmo que ele tenha sido orientado para seguir e fazer cumprir o que lhe foi posto.

Há cobranças por parte da gestão maior e por servidores e discentes para que seja seguido um modelo que seja mais conveniente para cada grupo. Mas, de um modo geral, o que se presenciou e apareceu com uma maior ênfase foi a identificação desses gestores com o modelo de gestão gerencial, porque na própria lei de criação dos Institutos é colocado que os *campi* têm autonomia, mas essa autonomia é pensada pelo MEC e pelas reitorias como, apenas, um meio de contribuir com o aumento da eficiência do *campus* e maximização dos resultados, transferindo e adotando, assim, meios de controle sobre o trabalho desenvolvido em cada *campus*. Desta forma, o gestor tem autonomia, mas precisa prestar contas desta autonomia dentro de certos parâmetros que, na verdade, limitam-no na direção de certos resultados antecipadamente esperados e nem sempre relacionados às reais necessidades e aspirações dos segmentos que compõem as comunidades nas quais os *campi* se inserem.

A gestão gerencial é uma estratégia de implantação de mecanismos da gestão privada no setor público, em que os gestores são responsabilizados pelas suas decisões e pelos resultados alcançados. Resultados esses que devem ser contabilizados de forma a trazer as benesses da sua efetividade para o órgão máximo, no caso o MEC. Logicamente, que a gestão democrática não exime as pessoas da responsabilidade, mas é uma responsabilidade coletiva e essa coletividade está comprometida em obter resultados que vão beneficiar todos.

Uma das indagações complementares ao problema desta pesquisa foi buscar saber que perfis de gestão estão presentes nos diretores gerais dos *campi* do IFPI. Além disso, pretendeu-se também saber se a história do IFPI, dentro das políticas públicas da educação profissional e de gestão, alinha-se com o modelo gerencial ou com o democrático. O que foi encontrado na investigação realizada e sintetizado aqui, indica que o que predomina é o perfil gerencial nas práticas gestionárias dos diretores e que esse perfil tem muito a ver com o histórico do IFPI que, por sua vez, é resultado, também, da história das políticas públicas para a Educação Profissional.

É importante destacar que o *campus* com seus agentes possui responsabilidade sobre o trabalho desenvolvido, porque é através da ação desses sujeitos que as políticas da educação profissional ganham significados. Mas, vale ressaltar que a autonomia administrativa e pedagógica dos *campi* é sempre limitada porque depende das políticas criadas pelo MEC. Assim, a autonomia dos *campi* é sempre relativa.

Percebeu-se, também, que há uma tentativa dos gestores de buscar adotar alguns parâmetros da gestão democrática, tais como: criação de conselhos, criação de colegiado, grêmio funcionando no espaço escolar, formação de comissões para resolver problemas diversos, realização de eventos para introduzir o discente no mundo do debate e da participação, e eleição de diretores. No entanto, a forma de implantação destes mecanismos democratizantes nos *campi*, no que se refere à qualidade política, deixa muito a desejar.

Observou-se, também, que apesar de ter selecionado apenas dois modelos de gestão, identificou-se um terceiro modelo, principalmente junto aos gestores que foram indicados: o modelo patrimonialista. E denomino dessa forma porque há um compromisso com nomes, cargos e atitudes de autolegitimação, em detrimento ao compromisso efetivo com os projetos do IFPI e do próprio *campus*.

O modelo patrimonialista traz como característica marcante uma espécie de “confusão” patrimonial, na qual todo o aparelho de uma instituição é utilizado em benefício de seus dirigentes e de terceiros por eles favorecidos influenciando, assim, na maneira de acontecer a gestão naqueles *campi*. Os gestores, nesse caso, estão comprometidos com nomes de pessoas da sua confiança para ocupar os cargos. E os cargos, como são considerados seus, eles passam para quem, de alguma forma, vai estar comprometido com ele nesta gestão e numa gestão futura. E por agir assim, muitas vezes os gestores se tornam reféns das vontades individuais de seus apadrinhados. Desta forma, o gestor pode tomar decisões que não têm como base a objetividade das reais necessidades do *campus*.

Embora não fosse o foco desse trabalho tratar do modelo de gestão patrimonialista, na introdução da pesquisa foi mencionado a possibilidade de surgimento de outros modelos de gestão, modelo esse que acabou emergindo no decorrer da pesquisa.

Outra preocupação e objetivo desta pesquisa foi identificar o perfil dos diretores gerais dos *campi* selecionados do IFPI. Viu-se, no capítulo 4, que dos gestores selecionados 05 são do sexo masculino, e como na maioria dos docentes que compõem os grupos pesquisados são também do sexo masculino, isso se refletiu na escolha dos docentes participantes da pesquisa.

Quanto a faixa etária dos diretores, todos eles estão num momento de amadurecimento com capacidade para ocupar um cargo de direção. Declararam-se como membros de famílias estruturadas.

Dos 06 gestores, só um não possui pós-graduação. E com relação a terem feito alguma formação na área de gestão, 50% deles declararam ter participado de algum curso de preparação para estar à frente da gestão, e de ter tempo de experiência em gestão como confirmam os dados já explicitados, e com salários superiores a 10 mil.

Na visão dos docentes e discentes, 03 dos gestores demonstram ter características de articulador, dado importante para quem está à frente de um *campus*. Os mesmos afirmam que um ponto precisa ser melhorado por todos os gestores. Referem-se à capacidade de planejamento do gestor para melhorar suas ações de modo organizado, segundo afirmam alguns docentes e discentes há gestores que dizem que tudo está planejado na sua cabeça e que tudo será colocado no papel quando for preciso. O foco das ações desses gestores está nos aspectos administrativos, deixando os aspectos pedagógicos num segundo plano, desconsiderando o que deveria ser o principal.

Na visão desses dois segmentos da comunidade escolar, existem alguns diretores que até têm um conhecimento do que seja importante trabalhar para que a gestão e o *campus* atinjam uma boa qualidade na educação, mas terminam por ficar apenas nos discursos. E, por último, foi dito que, de modo geral, a gestão não promove reflexão e avaliação para a melhoria da gestão e do *campus*. Este é o perfil dos gestores na visão dos docentes e discentes na maioria dos *campi* pesquisados.

Em relação às práticas gestionárias dos diretores dos *campi* pesquisados, um dos objetivos da pesquisa foi caracterizar e analisar essas práticas. Ficou demonstrado que devido ao fato dos diretores adotarem mais o modelo gerencial, eles procuram desenvolver suas ações adotando os moldes empresariais, procurando alcançar os resultados previstos no PDI, no TAM e nos Relatórios de Gestão. Há, assim, uma preocupação maior em conseguir suprir o *campus* dos recursos materiais, enfatizando os aspectos administrativos em detrimento ao pedagógico.

No contexto das práticas dos gestores, apesar dos mesmos afirmarem que estão sempre desenvolvendo suas ações e decisões através de diálogos com a comunidade do campus, o que pode ocorrer em alguns momentos, o que se constata é que, na hora de executar tais ações, as reflexões e discussões são esquecidas, conforme se verifica nas falas dos docentes e discentes que participaram da dinâmica de grupos de discussão. Isso revela falhas na comunicação implicando consequências que alteram as relações entre os grupos que compõem a escola.

As práticas dos gestores devem ter como um dos objetivos principais a aprendizagem dos discentes e, para isso, suas ações precisam ser encaradas com compromisso e responsabilidade. E um dos caminhos para se atingir esse objetivo é o estabelecimento de um verdadeiro diálogo com os segmentos que formam a comunidade educativa, além da conscientização desses gestores de que é necessário aperfeiçoamento na área de gestão com cursos de formação continuada que tratem do tema, como também procurarem agir com mais autonomia desligando-se dos compromissos feitos em nome de interesses que extrapolam a ação educativa.

Um dos objetivos específicos da pesquisa foi o de buscar identificar as modalidades de provimento do cargo de diretor geral nas instituições federais de educação profissional, em especial no IFPI. A pesquisa mostrou que são adotados os seguintes tipos: a eleição, a indicação por parte do reitor e a consulta aos membros da instituição.

Segundo a legislação específica dos IFs, um dos modelos de provimento é o da eleição. Esta tem uma probabilidade maior de ser uma forma mais democrática de escolha do gestor, pois nela prevalece a vontade da maioria e obriga o gestor a um comprometimento maior com o processo educativo, e o leva a atentar para as reivindicações dos servidores, de forma geral, e dos discentes visando sempre a oferta de uma educação de qualidade e o respeito a todos que fazem parte da instituição.

Vale ressaltar que, mesmo no caso de eleição, nem sempre se garante que os eleitos tenham qualidades para administrar de modo totalmente democrático. Mas, nesse caso, existe a perspectiva de que esses eleitos sejam pessoas mais envolvidas e compromissadas com os princípios educativos.

O provimento do cargo de gestor por indicação do reitor também está recepcionado na lei dos IFs. A legislação deixa uma brecha para que exista esse tipo de procedimento como foi demonstrado no transcorrer desse trabalho. Mas se essas indicações continuam ocorrendo no IFPI, existem também movimentos para que tal prática deixe de existir, uma vez que tais indicações vinculam o trabalho do diretor com quem o indicou, prejudicando-o no desempenho das ações compatíveis com o cargo e gerando conflitos que alteram as relações dentro do *campus*. Geralmente, o indicado está preso às decisões de um grupo superior, fazendo com este fique numa situação delicada diante dos sujeitos que compõem a escola. Logo, conclui-se que a indicação não pode ser considerada uma forma democrática de provimento ao cargo de diretor,

pois a escolha de pessoas para ocupar tal cargo recai sobre a confiança pessoal e política do indicador e que, certamente, isso não beneficia a instituição educativa.

Um outro provimento de vaga para diretor geral é o da consulta pública, em que os servidores se inscrevem para serem candidatos de um processo eletivo, diferenciando da eleição, por não precisar ter alguns critérios que são cobrados para quem se inscreve na eleição propriamente dita.

Talvez, seja necessário e, pessoalmente assim o julgamos, que as regras para indicações dos gestores, caso seja mantida a carência de 05 anos a partir da instalação de um *campus*, sejam elaboradas de maneira isenta de interesses pessoais e políticos. Melhor seria, conforme disseram alguns entrevistados, que se houvesse sempre eleições seria este o caminho, se não o perfeito, ao menos o mais garantido para a democratização da escola. Esse constitui-se em um passo importante para a concretização de outras decisões na gestão dos *campi*, que devem sempre ser tomadas e assumidas coletivamente em sua prática.

A democratização da escola é uma necessidade e a eleição de diretores, um importante passo para a sua concretização. Mas, as eleições não sejam vistas somente um viés para legitimar as ações voltadas para a implementação de gestões gerencialistas, burocráticas ou patrimonialistas em que o gestor tenha limitado o seu poder de decisão no exercício de seu mandato.

Penso ser oportuno reproduzir, aqui, um parágrafo da introdução desta tese (p. 21) ao se considerar o cenário político ali mencionado e que, segundo as considerações ali postas, repercutiria favoravelmente na gestão das escolas de modo geral.

Nesse cenário, compreende-se que um modelo de gestão diferente pode vir a melhorar os resultados educacionais e, dessa forma, parte-se do pressuposto que o modelo de gestão democrática centra-se na transferência de funções para a escola por intermédio da valorização da participação dos atores envolvidos no planejamento e na tomada de decisão, e isto, certamente, tem um viés democrático.

Infelizmente, conforme se pode verificar na pesquisa realizada e em outras situações, os caminhos democráticos têm sido pouco trilhados e tem havido momentos e movimentos que indicam até riscos de retrocessos autoritários na gestão da educação e em toda a sociedade.

Ressalte-se, finalmente, que em parte a hipótese inicial foi confirmada, porque a maior parte dos gestores confirmou sua identificação com a gestão gerencialista e dois deles apontam para um cunho mais patrimonialista à sua gestão.

Isso, na nossa maneira de ver, não deve indicar impossibilidades de caminhos na direção da conquista de espaços cada vez mais ampliados de democratização das relações no interior dos *campi*. É preciso considerar que os IF's estão passando por um processo de transição, com apenas nove anos de existência como Institutos Federais, sendo, então, uma instituição nova e ao mesmo tempo antiga, por conta do seu processo evolutivo ao longo da história da educação profissional. Contudo, a gestão precisa ir além, para que consiga evoluir e, efetivamente, tenha formas mais participativas em suas práticas.

Nesse sentido, é importante uma continuidade desse estudo para que se possa perceber se as gestões estão tomando um outro posicionamento ou permanecendo no seu modelo de gestão. A continuidade de estudos permitirá identificar outros desdobramentos que não foram contemplados nesta pesquisa.

Compreende-se, por fim, que a gestão já conseguiu avançar um pouco mais quanto ao processo eleitoral, ao ser colocada eleição na maioria dos *campi*. Mas, que cada *campus* tem muito mais a desenvolver-se com relação à gestão para que possa evoluir e oferecer um ensino cada vez melhor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRUCIO, Fernando L. **Os avanços e os dilemas do modelo pós-burocrático: a reforma da administração pública à luz da experiência internacional recente**. In: BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos; SPINK, Peter (Orgs.). **Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial**. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

AGÊNCIA BRASIL. **Discurso da Presidente Dilma Rousseff**. 2014a.

AGÊNCIA BRASIL. **Notícias**. 2014b.

ALMEIDA, Cristiane Silva de. **A gestão da educação profissional no Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará - CEFET/PA**. 2008. 161 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação. Belém, 2008. Programa de Pós-Graduação em Educação.

ALMEIDA, Andréa Cristina de ; SUHR, Inge Renate Fröse. Educação profissional no Brasil: a construção de uma proposta educativa dual. **Revista Intersaberes**, vol.7 n.13, p. 81 – 110, jan. – jun. 2012 - ISSN 1809-7286.

ALVES, Rosilda Maria; FEITOSA, Evelyn Seligmann. **Os perfis dos gestores e os resultados institucionais em um programa de Governo de oferta de educação profissional no Piauí**. Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2015.

AMORIM, Mônica Maria Teixeira. **A organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no conjunto da educação profissional brasileira**. Belo Horizonte, 2013. 245 f. enc. II. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação.

ANTUNES, R. T. **O gestor escolar**. Maringá, 2008, Programa de desenvolvimento educacional: Caderno de Gestão. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/artigo/file/producoes_pde/md_rosmeiri_trombini.pdf. Acesso em: 17 ago.2016

APPOLINÁRIO, F. **Metodologia da ciência: filosofia e prática da pesquisa**. 2. Edição. São Paulo. Cengage Learning. 2012.

ARANDA, Maria Alice de M. A participação como ponto de convergência na gestão da política educacional dos anos iniciais do século XXI. **Anais do XV ENDIPE**-Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino-convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: www.ufgd.edu.br/.../estado-politicas-educacionais-e-gestao-democratica. Acesso em: 24 jul. 2016.

ARAÚJO, Jair Jonko; HIPÓLYTO, Álvaro Moreira; OTTE, Janete. **Gerencialismo e controle na rede federal de educação profissional**. 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0243.pdf>. Acesso em 16 mai.2017.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. A regulação da educação profissional do governo Lula: Conciliação de interesses ou espaço para a mobilização. In: GEMAQUE e LIMA (org.) **Políticas educacionais: O governo Lula em questão**. Belém – PA. CEJUP, 2006.

ARAUJO, Rosemeire Baraúna Meira de. **A nova gestão pública, a regulação da educação e a gestão democrática no contexto dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia**. 2014. 213 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia – UFBA, Salvador, 2014.

AZEVEDO, Luiz Alberto; SHIROMA, Eneida Oto; COAN, Marival. As políticas públicas para a educação profissional e tecnológica: sucessivas reformas para atender a quem? **Boletim Técnico do SENAC**: a revista da educação profissional, Rio de Janeiro, n. 1, p. 27- 39, mai.-ago., 2012.

AZEVEDO, Sérgio de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. Dos (et. al.). **Políticas públicas e gestão local**: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BARROSO, João. O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 726-751, out. 2005.

BRASIL. **Decreto Lei n. 4.984**, de 21 de novembro de 1942. Dispõe sobre a aprendizagem nos estabelecimentos industriais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4984-21-novembro-1942-415010-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 5 jul.2016.

_____. **Decreto-Lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946**. Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del8621.htm. Acesso em: 9 ago.2016.

_____. **Lei nº 1.076, de 31 de março de 1950**. Assegura aos estudantes que concluírem curso de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, o direito à matrícula nos cursos clássico e científico e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1076-31-marco-1950-363480-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 fev.2016.

_____. **Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953**. Dispõe sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de graus médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores. Disponível em: www2.camara.leg.br/.../lei/.../lei-1821-12-marco-1953-366631-normaactualizada-pl.html. Acesso em : 14.mar.2016.

_____. **Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959**. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências.. <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-3552-16-fevereiro-1959-354292-normaactualizada-pl.html>. Acesso em: 2 fev.2017

_____. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Diário Oficial da União, 27 dez. 1961. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 5 mar.2016.

_____. **Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968**. São mantidas a Constituição de 24 de janeiro de 1967 e as Constituições Estaduais; O Presidente da República poderá decretar a intervenção nos estados e municípios, sem as limitações previstas na Constituição, suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos

federais, estaduais e municipais, e dá outras providências. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-05-68.htm. Acesso em: 6 jun.2016.

_____. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Diário Oficial da União, 12 ago. 1971. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 26 fev.2016.

_____. **Lei nº 6.545**, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em:
 <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6545.htm>. Acesso em: 20 jun. 2015.

BRASIL. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em:
 <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis>. Acesso em: 30 jan. 2016.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 05 de outubro de 1988. **Diário Oficial da União**, 5 out. 1988. Brasília. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituição/constituição.htm. Acesso em: 14 mar.2015.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em URL:
<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 12 de jun.2015.

_____. Decreto 2.208, 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Revogado pelo Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. **Diário Oficial da União**. Brasília, 1997.

_____. **Resolução CEB n. 4**, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. Disponível em: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: 8 jul.2016.

_____. **Resolução CEB n. 3**, de 06 de outubro de 1999. Institui as Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. Disponível em:
portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislação/rede/legisla_rede.resol0499.pdf.
[cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf). Acesso em: 8 jul.2016.

_____. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Diário Oficial da União**. 10 jan. 2001. Brasília, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm. Acesso em: 9 out. 2015.

_____. Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Revogou o Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2004a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação de Educação Média e Tecnológica. **Proposta em discussão**: políticas públicas para a educação profissional e tecnológica. Brasília: SEMTEC, 2004b.

_____. Documento: **Políticas Públicas para Educação Profissional e Tecnológica**, elaborado pelo MEC/SETEC, em Brasília/2004, com vistas a orientar as ações promovidas pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC, bem como para estimular e coordenar as ações

do governo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf. > 2004. 2004c.

_____. Lei n. 11.180, de 23 de setembro de 2005. Dispõe sobre a instituição do Projeto Escola de Fábrica. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2005.

_____. Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos-PROEJA. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2006a.

_____. **Decreto 5773**, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. 2006b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm> 2006. Acesso em: 8 jul. 2016.

_____. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE):** Razões, princípios e programas. Brasília, Ministério da Educação. 2007a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/>> .Acesso em: 9 ago. 2015.

_____. Decreto n. 6.302, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2007b.

_____. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia:** Concepção e Diretrizes. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica/Ministério da Educação. 2008a. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/setec/>>. Acesso em: 15 mai. 2016.

_____. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Diário Oficial da União**, 30 dez. 2008b. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm. Acesso em: 30 out. 2015.

_____. **Decreto nº 6.986, de 20 de outubro de 2009.** Regulamenta os arts. 11, 12 e 13 da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, para disciplinar o processo de escolha de dirigentes no âmbito destes Institutos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6986.htm. Acesso em: 8 out. 2016.

_____. MEC. Portaria nº 103, de 29 de janeiro de 2010. Autoriza o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí a promover o funcionamento do Campus Piripiri - PI. **Diário Oficial da União**. Seção 1, n. 21, 1 de fevereiro de 2010, p. 14, 2010a.

_____. Portaria nº 109, de 29 de janeiro de 2010. Autoriza o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí a promover o funcionamento do Campus Angical - PI. **Diário Oficial da União**. Seção 1, n. 21, 1 de fevereiro de 2010, p. 15, 2010b.

_____. Decreto n. 7.415, de 30 de dezembro de 2010. Institui a política nacional de formação dos profissionais da educação básica, dispõe sobre o programa de formação inicial em serviço dos profissionais da educação básica dos sistemas de ensino público-PROFUNCIONÁRIO. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2010c.

_____. Portaria n. 1.015, de 21 de julho de 2011. Institui o Programa Mulheres Mil. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2011a.

_____. Lei n. 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC. **Diário Oficial da União**. Brasília, n. 140, seção 1, p.38, de 22 de julho de 2011, 2011b.

_____. **Termo de Acordo de Metas e Compromisso (TAM)**. Brasília, 2012.

_____. Portaria nº 330, de 23 de abril de 2013. Dispõe sobre a autorização de funcionamento dos campi que integram a estrutura organizacional dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Pedro II, Oeiras e São João do Piauí. **Diário Oficial da União**. Seção 1, nº 78, 24 de abril de 2013, p. 14, 2013a.

_____. Portaria nº 331, de 23 de abril de 2013. Dispõe sobre os campi que integram a estrutura organizacional dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Angical, Corrente, Floriano, Oeiras, Parnaíba, Paulistana, Pedro II, Picos, Piripiri, São João do Piauí, São Raimundo Nonato, Teresina Central, Teresina Zona Sul, Uruçuí, Valença. **Diário Oficial da União**. Seção 1, nº 78, 24 de abril de 2013, p. 14, 2013b.

_____. **Lei n. 13.005**, de 25 de junho de 2014, aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2014a. Disponível em: prespublica.jusbrasil.com.br/legislação/125099097/lei-13005-14. Acesso em: 20 ago. 2015.

_____. Portaria nº 1.074, de 30 de dezembro de 2014. Dispõe sobre a autorização de funcionamento das unidades que integram a estrutura organizacional dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e atualiza a relação de Câmpus integrantes da estrutura organizacional dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Campus Serra Talhada PI Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí. Campus Campo Maior, Campus Cocal, Campus Valença do Piauí. **Diário Oficial da União**. Seção 1, n. 253, 31 de dezembro de 2014, p. 82, 2014b.

_____. **Instituições federais formarão e certificarão diretores escolares**. 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/index.php?option=com_contentHYPERLINK . Acesso em: 27.abr.2016. 2016a.

_____. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Edital de chamada pública nº 39/2016. **DOU**. Seção 3, Nº 70, quarta-feira, 13 de abril de 2016, p. 43. 2016. ISSN 1677-7069. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docmanHYPERLINK. Acesso em 27.abr.2016. 2016b.

_____. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Edital de chamada pública nº 40/2016. **DOU**. Seção 3.. n. 70, 13 de abril de 2016, p. 49. 2016c. ISSN 1677-7069. 2016c.

_____. **Formulário do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI**. Brasília, 2017. Disponível em: http://www2.mec.gov.br/sapiens/Form_PDI.htm. Acesso em: 8 nov. 2017.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **Reforma do estado e administração pública gerencial**. 4. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

BRESSER-PEREIRA, L. C.O modelo estrutural de gerência pública. **Revista de Administração Pública**, v. 42, n. 2, p. 391-410, 2008.

BRUNO, Lúcia. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. (Org.). **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

BURGOS, M. B.; CANEGAL, A. C. Diretores escolares em um contexto de reforma da educação. **Pesquisa e Debate em Educação**. v. 1, n. 1, 2011, p. 19-43.

CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. **Gestão escolar em instituições de ensino médio**: Entre a gestão democrática e a gerencial. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 116, p. 745-770, jul.-set. 2011. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2016.

CAIRES, Vanessa Guerra; OLIVEIRA, Maria A. M. **Educação profissional brasileira**: da colônia ao PNE 2014-2024. Petrópolis: Vozes, 2016.

CAMARGO, Ieda de (org.). **Gestão e Políticas da Educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

CASTRO, A. M. D. A. **Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica e a Política de Formação de Gestores Escolares**. 2012. VII Seminário Regional de Política e Administração da Educação do Nordeste - Políticas, práticas e gestão da educação, 2012.

CEFET-RJ. **História do CEFET-RJ**. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: www.cefet-rj.br. Acesso em: 9 jan. 2017.

CHANLAT, J. **O gerencialismo e a ética do bem comum**: a questão da ativação para o trabalho nos serviços públicos. VII *Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública*, Lisboa, Portugal, 8-11 Oct. 2002.

CHIAVENATO, Idalberto. **Recursos Humanos**: O capital humano das organizações. São Paulo: Atlas, 2006.

CIAVATTA, M. Memória e temporalidades do cidadão produtivo emancipado: O ensino médio em busca da formação integrada. In: **VI Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares. Formações profissional e política**. São Paulo: UNINOVE, 2009. Disponível em: http://www.uninove.br/PDFs/Mestrados/Educa%C3%A7%C3%A3o/Anais_VI_Coloquio/MARIA%20CIAVATTA.pdf, acesso em: 18 jul.2016.

COLLIS, Jill; HUSSEY, Roger. **Pesquisa em administração**: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação. (Trad. Lúcia Simonini). 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

CUNHA, L.A. As agências financeiras internacionais e a reforma brasileira do ensino técnico: a crítica da crítica. In: ZIBAS, D.; AGUIAR, M.; BUENO, M. S.(orgs.). **O Ensino Médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano, 2002.

_____. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo/Brasília: UNESP/Flacs, 2000.

DOURADO, Luís Fernandes. **Democratização da escola**: eleições de diretores, um caminho? Goiânia: Dissertação de Mestrado, UFG, 1990.

_____. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (Org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **A escolha dos dirigentes escolares**: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (Org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, 2007.

_____. A escolha dos dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (Org.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. 5a. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. Eleição de diretores e gestão da escola pública: reflexões sobre democracia e patrimonialismo. **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 2, p. 101-115, maio/ago. 2013.

ESTRADA, Rolando Juan Soliz; ALMEIDA, Martinho Isnard Ribeiro de. **Revista de Ciências da Administração**, v. 9, n. 19, p. 147-178, set./dez. 2007.

FERNANDES, F.. O design organizacional dos Institutos Federais. **Holos**, Ano 25, Vol. 2. 2009.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário da língua portuguesa**. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FERREIRA, N. S. C. **Revista Educação e Sociologia**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1227-1249, Set./Dez. 2004.

FIGUEIREDO, Amilton de Moura. **O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RS: a construção de uma nova institucionalidade**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Educacional), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo RS, 2014. 131p. Disponível em: . Acesso em: 09 ago. 2015.

FRANCISCO, Wagner de Cerqueria e. **Taylorismo e Fordismo - Brasil Escola**. Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/geografia/taylorismo-fordismo.htm>>. Acesso em: 19 jan. 2018.

FRANCO, Maria Laura P.B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A Política de Educação Profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. Campinas: **Educação & Sociedade**, 2005.

_____. **Ensino médio integrado: Concepções e contradições**. S. Paulo: Cortez, 2006.

FURASTÉ, Pedro Augusto. **Normas Técnicas para o Trabalho Científico: Elaboração e Formatação**. 14. ed. Porto Alegre: s.n., 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas: 2011.

GADOTTI, Moacir. ROMÃO, José E. (Orgs.) **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 6. ed. S. Paulo: Civilização Brasileira, 1998.

HADDAH, Fernando. **PDE: Razões, princípios e programas**. Brasília: INEP, 2008.

HORTA, J.S.B. A educação no congresso constituinte de 1966-1967. In: FÁVERO, O. A **educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988**. 3. Ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

HÜBNER, Joedna Lobato do Amaral. **O modelo de gestão aplicado ao ensino no IFPI frente às configurações dos IFs**. 2015. 133 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

IBGE. **Censo demográfico 2015: Resultados Preliminares da Aposta.** Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2015/resultados_preliminares_amostra/notas_resultados_preliminares_amostra.pdf. Acesso em: 20 jan.2016.

IFPI. **Regimento Interno do IFPI.** Teresina, 2011.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2015-2019.** Teresina, 2014a.

_____. **Relatório:** Análise dos Campi do Piauí em número. Teresina: IFPI, 2014b.

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí. **Relatório de Gestão – 2013.** Teresina, 2014c.

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí. **Relatório de Gestão – 2014.** Teresina, 2015.

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí. **Relatório de Gestão – 2016.** Teresina, 2017.

_____. **Projeto do curso técnico integrado de Eletrônica.** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí. Teresina, 2016.

_____. Edital nº 01/2016 - CONSUP. **Trata de eleição para reitor e diretor geral do IFPI.** IFPI: Teresina, 2016.

_____. Edital nº 047/2017- CONSUP. **Trata de consulta pública para eleição de diretores pró-tempore.** IFPI: Teresina, 2017.

_____. **Resultado da consulta pública para diretores pró-tempore.** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí. Teresina, 2017.

KUENZER, Acácia. **Ensino Médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal.** 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Ensino médio:** Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 5. ed. S. Paulo: Cortez, 2007.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica.** 6. Edição. São Paulo, Atlas. 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, Licínio. **Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública.** São Paulo: Cortez, 2002.

LUCK, H. **Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à formação de seus Gestores.** 2000, Brasília, v.17, nº 72, p. 11-33, fev/jun.

_____. **Dimensões de gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Positivo, 2009.

_____. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional.** Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, R. A., **Flexibilidade e Integração no novo paradigma produtivo mundial: estudos de casos.** São Carlos – SP, 137 p. 1993. Dissertação de Mestrado. EESC/USP, 1993.

- MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas**: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educ. Soc.* [online]. 2006, vol.27, n.94, pp.47-69. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>.
- MENDES, Valdelaine. **Democracia participativa e educação**: a sociedade e os rumos da escola pública. São Paulo - SP: Cortez, 2009.
- MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/programa-de-expansao-da-educacao-profissional-proep/>>. Acesso em: 03 jul. 2016.
- MINAYO, M.C. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. Rio de Janeiro: Abrasco; 2007.
- MODELO AGROEXPORTADOR**. São Paulo: Que conceito. Disponível em: <<http://queconceito.com.br/modelo-agroexportador>>. Acesso em: 18.01.2018.
- MONLEVADE, A. J. **Plano Municipal de Educação Fazer para Acontecer**. Brasília: Ed. Ideia, 2002.
- MOURA, M. L. S.; FERREIRA, M. C.; PAINE, P. A. **Manual de elaboração de projetos de pesquisa**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.
- MOUSQUER, Maria Elizabete Londero; DRABACH, Neila Pedrotti. **A visão das políticas públicas educacionais a partir dos sujeitos em diferentes lugares sociais**: as mudanças em educação pública do Rio Grande do Sul. 2008. Disponível em: www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/879_684.pdf. Acesso em: 04 out.2016.
- MUNARI, Denize Bouttelet *et al.* Considerações teóricas e técnicas da utilização do grupo na investigação científica. **R. Enferm. UERJ**, Rio de Janeiro, 2007, jan/mar; 16(1):113-118.
- NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro : FENAME, 1974.
- _____. **Educação e sociedade na primeira república** . 1ª reimpressão, S. Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1976.
- NOSELLA, Paolo. A escola brasileira no final do século: Um balanço– In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho**: Perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- NOVAES, Diva Valério. **Análise da gestão de Instituto Federal de Educação: desafios e oportunidades da expansão em rede**. Universidade Estadual de Caminas: Pós-doutorado em Políticas, Administração e Sistemas Educacionais. São Paulo, 2014. 256p.
- OGAWA, Mary Natsue; FILIPAK, Sirley Terezinha. **A formação do gestor escolar**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. XI Congresso Nacional de Educação-EDUCERE, Curitiba, 2013, 23 a 26 de setembro de 2013. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/8010_7046.pdf. Acesso em: 15 set.2017.
- OLIVEIRA, Adão Francisco de. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In.: OLIVEIRA, Adão F.; PIZZIO, Alex; OLIVEIRA, Francisco

Mesquita. **Cidadania e cultura política no poder local**. Fortaleza: Fundação Konrad Adenauer, 2003.

OLIVEIRA, Inês Barbosa (org.). **A democracia no cotidiano da escola**. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 1999.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

OTTE, Janete. **Trajetória de mulheres na gestão de instituições públicas profissionalizantes: um olhar sobre os Centros Federais de Educação Tecnológica**. Brasília, 2008. 161 f.

PACHECO, Eliezer. **Institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo/Brasília. Editora Moderna, 2011.

PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 1995.

_____. **Eleição de diretores: a escola pública experimenta a Democracia**. Campinas/SP: Ed. Papirus, 1996.

_____. **Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia**. 2. ed. rev. São Paulo: Xamã, 2003. 136 p. ISBN 85-7587-023-8.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cad. Pesqui.** [online]. 2001, n.114, pp.179-195. ISSN 0100-1574. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742001000300008>. Acesso em: 15 set.2015.

PINTO, J.M. **Administração e liberdade: um estudo do conselho de escola à luz da ação comunicativa de Jürgen Habermas**. Tese de Doutorado (Educação). Campinas: UNICAMP, 1994.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. **Projeto do curso de Licenciatura em História da PUC-MG**. PUC-MG: Belo Horizonte, 2016.

REIS, Marcelo Loureiro. Reforma do estado: da administração burocrática à administração pública gerencial: o caso brasileiro. **Foco: revista de Administração e Recursos Humanos da Faculdade Novo Milênio**. V.7, n.1, Jan./Jul. 2014.

REYNAUD, Jean Daniel. **Le conflit, la negociation et la règle**. Paris, October, 1999.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**/ Roberto Jarry Richardson: colaboradores, Jose Augusto De Souza Peres ... (et. al.). -3 ed. -14 reimpressão-São Paulo: Atlas, 2012.

RIGBY, D.; BILODEAU, B. Selecting Management Tools Wisely. **Harvard Business Review**. Dec. 2007.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. (1930/1973). 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

RUA, Maria das Graças. **Políticas públicas**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC; (Brasília) : CAPES : UAB, 2012.

RUSSO, Miguel Henrique. Problemas centrais da gestão na escola pública e sua incidência na prática cotidiana segundo os gestores. **RBP AE** – v.25, n.3, p. 455-471, set./dez. 2009

SÁ, Jean Magno Moura de. **Eleição direta para dirigentes da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica brasileira: passos numa longa caminhada**. Portugal, 2014.

Disponível em:

http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT1/GT1_Comunicacao/JeanMagnoMouraDeSa_GT1_integral.pdf. Acesso em: 19 jul.2017.

SANTOS, Jailson Alves dos. A trajetória da educação profissional. In: Lopes, *et al* (org.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. A trajetória da educação profissional. In: Lopes, *et al* (org.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SANTOS, João Alberto Neves dos; SEPÚLVEDA, Fernando A. Miranda; SERRA VALE, Alberto França. **Implementação do planejamento estratégico no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro**. IX Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas: Conceitos, Esquemas de Análise, Casos Práticos**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, Maria Célia (Org.). **Illuminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SHIROMA, E.O.; CAMPOS, R. F. **La resignificación de la democracia mediante el discurso gerencial: liderazgo, gestión democrática y gestión participativa**. Santa Catarina, 2015. Disponível em: http://gepeto.ced.ufsc.br/files/2015/03/cap%C3%ADtulo_eneida_e_roselane_noveduc.pdf. Acesso em: 15 set. 2017.

SILVA, Caetana Juracy Resende. **Institutos Federais Lei 11.892**, de 29 de dezembro de 2008: comentários e reflexões. Natal: IFRN, 2009.

SILVA, C.S.B. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. – (Coleção polêmicas do nosso tempo; 66).

SILVA, G.J.C. **O ensino superior privado: o confronto entre lucro, expansão e qualidade**. 2008. 282f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade de Brasília. Brasília, 2008.

SILVA, Sidney. Democracia, Estado e Educação: uma contraposição entre tendências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE)**. Associação Nacional de Política e Administração da Educação. Editora: Maria Beatriz Luce, Porto Alegre: ANPAE. v. 26, n 1, p. 31-54, jan-abr. 2010.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **Perfil da gestão da escola pública no Brasil: um estudo sobre os diretores escolares e sobre aspectos da gestão democrática**, 2007. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT05-3334--Int.pd>. Acesso em: 20.ago.2017.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: Questões Temáticas e de Pesquisa. **Caderno CRH 39**: 11-24. 2003

_____. **Políticas públicas:** uma revisão da literatura. In.: **Sociologias**, n. 16, Porto Alegre. Jul./Dec. 2006.

SOUZA, Fátima Landim. **Vicissitudes na constituição da identidade de gestão em gestores da educação profissional e tecnológica:** um estudo exploratório. 2009. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

TEIXEIRA, Hélio Janny. **Da Administração Geral à Administração Escolar:** Uma Revalorização do Papel do Diretor da Escola Pública. São Paulo – SP: Editora Edgard Blucher Ltda, 2003.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, Atlas, 1987.

UESPI. **Projeto do curso de Licenciatura em Matemática.** UESPI: Teresina, 2016.

UFPI. **Projeto do curso de Licenciatura em Matemática.** UFPI: Teresina, 2016.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. In. **Revista Brasileira de Política e Administração**, v. 23, n. 1, jan./abril, 2007.

_____. **Educação básica:** política e gestão da escola brasileira. Liber Livro, 2009.

VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloísa Maia. Gestão democrática da escola no Brasil: desafios à implementação de um novo modelo. **Revista Iberoamericana de educación**. N. 67, 2015.

XAVIER, M. E. S. P.; RIBEIRO, M. L S, NORONHA, O. M. **História da educação:** a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.

YIN, Robert. **Estudo de caso-planejamento e métodos.** 4. Ed. Porto Alegre: Boockman, 2010.

ZENARDINI, I.M.S. **A ideologia da pós-modernidade e a política de gestão educacional brasileira.** 2006. 163f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - DISCENTES



UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO – UNINOVE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
NÍVEL: DOUTORADO

Orientador: **Prof. Dr. Marcos Antônio Lorieri**

Área de Concentração: Políticas Educacionais

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Vimos por meio deste informar que a dinâmica Grupo de Discussão implementada nesse dia, faz parte da pesquisa: **Práticas gestonárias dos diretores da educação profissional: entre o gerencialismo e a gestão democrática**, desenvolvido por mim, Rosilda Maria Alves, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho.

Nesse sentido, pedimos seu consentimento e autorização no que se refere à utilização de suas respostas, na íntegra ou em partes, para a utilização no desenvolvimento de minha tese.

É importante destacar que será mantido absoluto sigilo sobre sua identidade, sendo citados apenas os dados selecionados como relevantes para a análise do estudo.

Qualquer esclarecimento, consultar a Doutoranda Rosilda Maria Alves pelo fone (86)99987-5782.

Eu, _____

RG: _____ CPF: _____ declaro que cedo os direitos de uso das respostas para o desenvolvimento da pesquisa em questão.

Teresina, ____ de _____ de 2016.

Discente

APÊNDICE B – APRESENTAÇÃO - DISCENTES

UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO – UNINOVE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
NÍVEL: DOUTORADO
Área de Concentração: Políticas Educacionais
Orientador: **Prof. Dr. Marcos Antônio Lorieri**

APRESENTAÇÃO

Teresina, ____ de _____ de 2016

Sr. (a) discente:

Sou servidora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí desde 1995, lotada no Departamento de Indústria, Segurança e Produção Cultural (DISPC).

Estou desenvolvendo o estudo **Práticas gestionárias dos diretores da educação profissional: entre o gerencialismo e a gestão democrática**. O mesmo é objeto da minha tese final do Curso de Doutorado em Educação, da Universidade Nove de Julho. Ficaria imensamente grata de contar com sua participação no desenvolvimento desta dinâmica. Trata-se de um grupo de discussão como instrumento de pesquisa, que tem por objetivo compreender a visão de docentes e discentes desta instituição sobre o referido tema.

Contando com a sua colaboração, colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Rosilda Maria Alves
Servidora do IFPI/Doutoranda da UNINOVE

APÊNDICE C – DINÂMICA: GRUPO DE DISCUSSÃO-DISCENTE



UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO – UNINOVE
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
 NÍVEL: DOUTORADO
Área de Concentração: Políticas Educacionais
 Orientador: **Prof. Dr. Marcos Antônio Lorieri**

DINÂMICA: GRUPO DE DISCUSSÃO-DISCENTE

Bloco I – Dados Pessoais (faixa etária, estado civil, estudos de nível médio, curso superior, se trabalha, onde trabalha, faixa salarial, relação entre o trabalho e o curso que estuda no IFPI)

Bloco II – Visão geral do IFPI no Campus: () Teresina Central () Angical do Piauí
 () Campo Maior () Pedro II () Piripiri () Floriano (organização, estrutura, gestão pedagógica, administrativa e política)

Bloco III – Visão da gestão do IFPI em seu Campus: no Campus: () Teresina Central () Angical do Piauí () Campo Maior () Pedro II () Piripiri () Floriano.

1 Você sabe como é feita a escolha do diretor deste campus? () Sim () Não. E dos diretores de departamentos e coordenadores? () Sim () Não

Fale um pouco sobre isto.

2 Como você descreve o diretor geral do campus: () Teresina Central () Angical do Piauí
 () Campo Maior () Pedro II () Piripiri () Floriano.

3 Como você caracteriza o desempenho do diretor geral na administração do Campus: () Teresina Central () Angical do Piauí () Campo Maior () Pedro II () Piripiri () Floriano.

4 Quais as ações desenvolvidas pela direção geral para a melhoria da aprendizagem e da administração?

2 Você acha que ele é um gestor que adota práticas democráticas? () Sim () Não.

Cite alguns exemplos.

**APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO -
DOCENTE**



UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO – UNINOVE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
NÍVEL: DOUTORADO

Orientador: **Prof. Dr. Marcos Antônio Lorieri**

Área de Concentração: Políticas Educacionais

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Vimos por meio deste informar que a dinâmica Grupo de Discussão implementada nesse dia, faz parte da pesquisa: **Práticas gestonárias dos diretores da educação profissional: entre o gerencialismo e a gestão democrática**, desenvolvido por mim, Rosilda Maria Alves, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho.

Nesse sentido, pedimos seu consentimento e autorização no que se refere à utilização de suas respostas, na íntegra ou em partes, para a utilização no desenvolvimento de minha tese.

É importante destacar que será mantido absoluto sigilo sobre sua identidade, sendo citados apenas os dados selecionados como relevantes para a análise do estudo.

Qualquer esclarecimento, consultar a Doutoranda Rosilda Maria Alves pelo fone (86)99987-5782.

Eu, _____

RG: _____ CPF: _____ declaro que cedo os direitos de uso das respostas para o desenvolvimento da pesquisa em questão.

Pedro II, ____ de _____ de 2016.

Docente

APÊNDICE E – APRESENTAÇÃO - DOCENTE

UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO – UNINOVE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
NÍVEL: DOUTORADO
Área de Concentração: Políticas Educacionais
Orientador: **Prof. Dr. Marcos Antônio Lorieri**

APRESENTAÇÃO

_____, ____ de _____ de 2016

Sr. (a) docente:

Sou servidora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí desde 1995, lotada no Departamento de Indústria, Segurança e Produção Cultural (DISPC).

Estou desenvolvendo o estudo **Práticas gestonárias dos diretores da educação profissional: entre o gerencialismo e a gestão democrática**. O mesmo é objeto da minha tese final do Curso de Doutorado em Educação, da Universidade Nove de Julho. Ficaria imensamente grata de contar com sua participação no desenvolvimento desta dinâmica. Trata-se de um grupo de discussão como instrumento de pesquisa, que tem por objetivo compreender a visão de docentes e discentes desta instituição sobre o referido tema.

Contando com a sua colaboração, colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Rosilda Maria Alves
Servidora do IFPI/Doutoranda da UNINOVE

APÊNDICE F – GRUPO DE DISCUSSÃO - DOCENTE



UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO – UNINOVE
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
 NÍVEL: DOUTORADO
Área de Concentração: Políticas Educacionais
 Orientador: **Prof. Dr. Marcos Antônio Lorieri**

DINÂMICA: GRUPO DE DISCUSSÃO-DOCENTE

Bloco I – Dados Pessoais (faixa etária, estado civil, estudos de nível médio, curso superior, se trabalha, onde trabalha, faixa salarial, relação entre o trabalho e o curso que estuda no IFPI)

Bloco II – Visão geral do IFPI no Campus: () Teresina Central () Angical do Piauí
 () Campo Maior () Pedro II () Piripiri () Floriano (organização, estrutura, gestão pedagógica, administrativa e política)

Bloco III – Visão da gestão do IFPI em seu Campus no Campus: () Teresina Central () Angical do Piauí () Campo Maior () Pedro II () Piripiri () Floriano.

1 Você sabe como é feita a escolha do diretor deste campus? () Sim () Não. E dos diretores de departamentos e coordenadores? () Sim () Não

Fale um pouco sobre isto.

2 Como você descreve o diretor geral do campus: () Teresina Central () Angical do Piauí
 () Campo Maior () Pedro II () Piripiri () Floriano.

3 Como você caracteriza o desempenho do diretor geral na administração do Campus: () Teresina Central () Angical do Piauí () Campo Maior () Pedro II () Piripiri () Floriano.

4 Quais as ações desenvolvidas pela direção geral para a melhoria da aprendizagem e da administração?

2 Você acha que ele é um gestor que adota práticas democráticas? () Sim () Não.

Cite alguns exemplos.

APÊNDICE G – CARTA DE APRESENTAÇÃO – DIRETOR(A) GERAL

UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO – UNINOVE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
NÍVEL: DOUTORADO
Área de Concentração: **Políticas Educacionais**
Orientador: **Prof. Dr. Marcos Antônio Lorieri**

Pedro II, ____ de _____ de 2016

CARTA DE APRESENTAÇÃO

De: Rosilda Maria Alves

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho
(UNINOVE)

Para: Ilmo(a) Sr(a) _____

Prezado(a) Sr(a)

Dirijo-me a V.Sa., com o objetivo de solicitar sua participação no projeto de pesquisa que estou desenvolvendo, na condição de Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Políticas Educacionais, sob a orientação da professora Dr. Marcos Antônio Lorieri.

O projeto é intitulado: **Práticas gestionárias dos diretores da educação profissional: entre o gerencialismo e a gestão democrática.** Este estudo se constitui de tema de tese para conclusão do curso.

Entretanto, esse conhecimento só será possível, se eu puder contar com a sua participação através do relato de sua vivência e experiência na gestão do campus que administra, os quais são de fundamental importância para o alcance do objetivo proposto.

Desta forma, gostaria de contar com a sua participação por meio de uma entrevista que será em local e horário estabelecido em comum acordo, com tempo de duração de 30 a 40 minutos. Posso lhe assegurar que todos os dados fornecidos serão confidenciais e nenhum participante que tomar parte no estudo será identificado em qualquer comunicação ou publicação futura.

Consciente da importância da sua contribuição para o desenvolvimento do estudo, agradeço-lhe, antecipadamente, comprometendo-me a compartilhar os resultados da pesquisa, com V. Sa. e a equipe deste campus, tão logo o mesmo esteja concluído.

Em breve, entrarei em contato com V.Sa. via telefone ou pessoalmente, para agendarmos dia e horário para uma entrevista. Qualquer informação adicional, ou qualquer dúvida, deixo à disposição o telefone (86) 99987-5782 ou através do e-mail rosilda@ifpi.edu.br.

Atenciosamente,

Rosilda Maria Alves
Doutoranda da UNINOVE

**APÊNDICE H - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –
DIRETOR(A) GERAL**



UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO – UNINOVE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
NÍVEL: DOUTORADO
Área de Concentração: **Políticas Educacionais**
Orientador: **Prof. Dr. Marcos Antônio Lorieri**

Pedro II, ____ de _____ de 2016

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Vimos por meio deste informar que a entrevista implementada neste dia, faz parte da pesquisa: **Práticas gestionárias dos diretores da educação profissional: entre o gerencialismo e a gestão democrática**, desenvolvido por mim, Rosilda Maria Alves, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (UNINOVE).

Nesse sentido, pedimos seu consentimento e autorização no que se refere à utilização de suas respostas, na íntegra ou em partes, para o desenvolvimento de minha tese.

Sendo importante destacar que será mantido absoluto sigilo sobre sua identidade, só sendo citada apenas as “falas” selecionadas como relevantes para a análise do estudo.

Qualquer esclarecimento, consultar a Doutoranda Rosilda Maria Alves pelo fone (86)99987-5782.

Eu, _____

RG: _____ CPF: _____ concordo em participar, voluntariamente, do estudo sobre: **Práticas gestionárias dos diretores da educação profissional: entre o gerencialismo e a gestão democrática**, entendendo sua proposta e natureza.

Reconheço que as informações poderão ser utilizadas em futuras publicações, desde que meu anonimato e o sigilo da autoria de minhas respostas sejam garantidos.

Pedro II, ____ de _____ de 2016.

Diretor(a)

APÊNDICE I – ROTEIRO DE ENTREVISTA – DIRETOR(A) GERAL

UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO – UNINOVE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
NÍVEL: DOUTORADO
Área de Concentração: **Políticas Educacionais**
Orientador: **Prof. Dr. Marcos Antônio Lorieri**

ROTEIRO DE ENTREVISTA – DIRETOR GERAL**BLOCO I – DADOS PESSOAIS**

Para começarmos a nossa entrevista, você poderia falar um pouco sobre você?

1 Nome

2 Idade

3 Formação

a) Graduação. Qual? E em qual período a cursou?

a) Pós-graduação. Qual?

4 Tempo que trabalha no IFPI

5 Jornada de trabalho

a) 20h

b) 40h

c) D.E (Dedicação Exclusiva)

BLOCO II– DADOS SOBRE GESTÃO

1 Quanto a sua graduação inicial o preparou para a gestão do campus?

2 Qual sua experiência e tempo na gestão da educação em instituições de ensino? E na função de Diretor em instituições de ensino da Rede Pública de Educação Profissional e Tecnológica? E como se tornou diretor deste campus?

3 Você tem alguma formação específica na área de gestão? () Sim () Não. Em caso positivo, utiliza esses conhecimentos no seu dia a dia no campus? () Sim () Não. Como os utiliza?

4 Qual a sua jornada semanal de trabalho na direção deste campus?

5 Com relação ao tempo de trabalho na instituição, quanto tempo o senhor(a) dedica para as questões administrativas e burocráticas? E desenvolver atividades voltadas para as questões pedagógicas?

BLOCO III– MECANISMOS DE GESTÃO

1 Existe(m) órgão(s) colegiado(s) no acompanhamento das atividades da instituição, representado por diferentes segmentos (docentes, discentes e técnicos) do Instituto Federal e da comunidade que tem como objetivo acompanhar os processos no interior do Campus? E, caso tenha, em 2015 e 2016, quantas vezes este(s) órgão(s) colegiado(s) se reuniu ou se reuniram? Qual a periodicidade dos encontros desse(s) órgão(s)?

2 Você utiliza o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) como ferramenta na gestão educacional deste campus?

3 O campus tem um Plano de Gestão? () Sim () Não. Em caso positivo, fale sobre suas diretrizes e como ele é desenvolvido em sua gestão?

4 De uma forma geral, qual é a sua concepção de Avaliação Institucional no contexto deste campus? A avaliação institucional é usada para o aprimoramento da prática de gestão

educacional da instituição e possíveis direcionamentos da gestão educacional? De que forma?

4 Quem participou e como foi elaborado o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e a Organização Didática? E quanto tempo levou para elaborá-los?

5 Como o Plano Nacional da Educação(PNE) e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) influenciam sua gestão à frente deste campus?

BLOCO IV– O GESTOR E SUA PRÁTICA

1 Como você se descreve na função de gestor?

2 Quais as facilidades e dificuldades à frente da direção deste campus?

4 Quais as ações que desempenha no cotidiano do campus e a análise que faz das mesmas?

5 Você considera que a gestão escolar pode ser similar à gestão de empresas? Elas podem ter o mesmo objetivo? Se não, por quê?

3 Qual a sua visão de gestão?

**APÊNDICE J – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –
QUESTIONÁRIOS – DIRETOR (A) GERAL**



UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO – UNINOVE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
NÍVEL: DOUTORADO

Área de Concentração: **Políticas Educacionais**
Orientador: **Prof. Dr. Marcos Antônio Lorieri**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Vimos por meio deste informar que o Questionário de dados pessoais dos gestores e enviado nesta data, faz parte da pesquisa: **Práticas gestionárias dos diretores da educação profissional: entre o gerencialismo e a gestão democrática**, desenvolvido por mim, Rosilda Maria Alves, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho.

Nesse sentido, pedimos seu consentimento e autorização no que se refere à utilização de suas respostas, para a utilização no desenvolvimento de minha tese.

É importante destacar que será mantido absoluto sigilo sobre sua identidade, sendo citados os dados para a análise do estudo.

Qualquer esclarecimento, consultar a Doutoranda Rosilda Maria Alves pelo fone (86)99987-5782, e-mail: rosilda@ifpi.edu.br.

Eu, _____

RG: _____ CPF: _____ declaro que cedo os direitos de uso das respostas para o desenvolvimento da pesquisa em questão.

Teresina, ____ de _____ de 2016.

Diretor (a) Geral

APÊNDICE L – QUESTIONÁRIO – DIRETOR (A) GERAL

UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO – UNINOVE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
NÍVEL: DOUTORADO
Área de Concentração: **Políticas Educacionais**
Orientador: **Prof. Dr. Marcos Antônio Lorieri**

QUESTIONÁRIO - GESTORES

Estas perguntas são sobre você, sua escolaridade e sua atuação como diretor de escola. Ao responder às questões, por favor, marque a alternativa mais apropriada.

I. IDENTIFICAÇÃO**1 Qual o seu Campus?**

- 1.1 () Angical do Piauí
- 1.2 () Campo Maior
- 1.3 () Floriano
- 1.4 () Piripiri
- 1.5 () Pedro II
- 1.6 () Teresina Central

2 Qual é o seu sexo ?

- 2.1 () Feminino
- 2.2 () Masculino

3 Qual é a sua idade?

- 3.1 () De 20 a 30 anos
- 3.2 () De 31 a 40 anos
- 3.3 () De 41 a 50 anos
- 3.4 () De 51 a 60 anos
- 3.5 () Mais de 60 anos

4 Qual seu estado civil?

- 4.1 () Casado (a)

- 4.2 () Solteiro(a)
- 4.3 () Separado(a)/desquitado(a)/divorciado(a)
- 4.4 () Viúvo(a)
- 4.5 () Outro

5 Tem filhos(as)?

- 5.1 () Não tem filhos
- 5.2 () Tem 1 filho(a)
- 5.3 () Tem 2 filhos(as)
- 5.4 () Tem 3 filhos (as)
- 5.5 () Tem 4 filhos(as)
- 5.6 () Tem mais de 4 filhos(as)

6 Você se considera?

- 6.1 () Branco
- 6.2 () Negro
- 6.3 () Pardo ou mulato
- 6.4 () Amarelo (origem oriental)
- 6.5 () Indígena

II FORMAÇÃO

7 Qual a sua formação de nível superior?

- 7.1 () Curso Superior de Tecnologia
- 7.2 () Curso Superior de Licenciatura
- 7.3 () Curso Superior de Bacharelado
- 7.4 () Outros

8 Especifique o curso assinalado na questão anterior.

9 Há quantos anos você obteve o nível de escolaridade assinalado anteriormente?

- 9.1 () Há 2 anos ou menos
- 9.2 () De 3 a 7 anos.
- 9.3 () De 8 a 12 anos
- 9.4 () 13 a 20 anos
- 9.4 () Há mais de 20 anos.

10 Em que tipo de instituição você fez o curso superior? Se você estudou em mais de uma instituição, assinale aquela em que obteve o seu título profissional.

- 10.1 () Pública federal
- 10.2 () Privada
- 10.3 () Pública estadual
- 10.4 () Pública municipal
- 10.5 () Não se aplica

11 Qual era a natureza dessa instituição?

- 11.1 () Faculdade isolada
- 11.2 () Universidade
- 11.3 () Centro Universitário
- 11.4 () Instituto Federal
- 11.5 () Não se aplica.

12 De que forma você realizou o curso superior?

- 12.1 () Presencial
- 12.2 () A distância
- 12.3 () Semi-presencial
- 12.4 () Não se aplica

13 Qual o nível mais elevado de educação formal que você concluiu?

- 13.1 () Especialização
 - 13.2 () Mestrado
 - 13.3 () Doutorado
 - 13.4 () Pós-doutorado
- Especifique o nome do curso.
-
-

14 Você tem alguma qualificação voltada para a gestão?

- 14.1 () Sim
- 14.2 () Não

Caso sim, especifique.

III EXPERIÊNCIA EM GESTÃO**15 Quantos anos de experiência você possui trabalhando como Diretor?**

- 15.1 () Este é meu primeiro ano
- 15.2 () 1-2 anos
- 15.3 () 3-5 anos
- 15.4 () 6-10 anos
- 15.5 () 11-15 anos
- 15.6 () 16-20 anos
- 15.7 () Mais de 20 anos

16 Quantos anos de experiência você possui trabalhando como Diretor deste Campus ?

- 16.1 () Este é meu primeiro ano
- 16.2 () 1-2 anos
- 16.3 () 3-5 anos
- 16.4 () Mais de 5

17 Quantos anos você trabalhou como docente de uma disciplina / turma antes de exercer a função de Diretor?

- 17.1 () Menos de 3 anos
- 17.2 () 3-5 anos
- 17.3 () 6-10 anos
- 17.4 () 11-15 anos
- 17.5 () 16-20 anos
- 17.6 () Mais de 20 anos

IV CONDIÇÕES SOCIOECONÔMICAS

18 Qual o seu salário bruto incluindo o que ganha como diretor(a)? (Soma de tudo o que você ganha até como Diretor(a))

- 18.1 () Até R\$ 10.000,00
- 18.2 () De 10.000,01 até 20.000, 00
- 18.3 () De 20.000,01 até 30.000,00
- 18.4 () De 30.000.01 até 40.000,00
- 18.5 () Mais de 40.000,01

V CARGA HORÁRIA DE TRABALHO NA DIREÇÃO

19 Qual é a sua carga horária de trabalho neste campus junto à direção?

- 19.1 () Até 20 horas semanais
- 19.2 () Até 30 horas semanais
- 19.3 () Até 40 horas semanais
- 19.4 () Mais de 40 horas semanais

VI FORMA DE PROVIMENTO DO CARGO DE GESTOR(A)

20 VOCÊ ASSUMIU A DIREÇÃO DESTA ESCOLA POR:

- 20.1 () Eleição
- 20.2 () Indicação de políticos
- 20.3 () Indicação do reitor
- 20.4 () Indicação técnica

**APÊNDICE M – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –
QUESTIONÁRIO - DOCENTES**



UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO – UNINOVE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
NÍVEL: DOUTORADO

Área de Concentração: **Políticas Educacionais**
Orientador: **Prof. Dr. Marcos Antônio Lorieri**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Vimos por meio deste informar que o Questionário de dados pessoais dos docentes e enviado nesta data, faz parte da pesquisa: **Práticas gerenciais dos diretores da educação profissional: entre o gerencialismo e a gestão democrática**, desenvolvido por mim, Rosilda Maria Alves, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho.

Nesse sentido, pedimos seu consentimento e autorização no que se refere à utilização de suas respostas, para a utilização no desenvolvimento de minha tese.

É importante destacar que será mantido absoluto sigilo sobre sua identidade, sendo citados os dados para a análise do estudo.

Qualquer esclarecimento, consultar a Doutoranda Rosilda Maria Alves pelo fone (86)99987-5782, e-mail: rosilda@ifpi.edu.br.

Eu, _____

RG: _____ CPF: _____ declaro que cedo os direitos de uso das respostas para o desenvolvimento da pesquisa em questão.

Teresina, _____ de outubro de 2016.

Docente

APÊNDICE N – QUESTIONÁRIO - DOCENTES



UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO – UNINOVE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
NÍVEL: DOUTORADO

Área de Concentração: **Políticas Educacionais**

Orientador: **Prof. Dr. Marcos Antônio Lorieri**

QUESTIONÁRIO - DOCENTES

Estas perguntas são sobre você, sua escolaridade e sua atuação como professor do Campus assinalado abaixo. Ao responder às questões, por favor, marque a alternativa mais apropriada.

I. IDENTIFICAÇÃO

1 Qual o seu Campus?

- 1.1 () Angical do Piauí
- 1.2 () Campo Maior
- 1.3 () Floriano
- 1.4 () Piripiri
- 1.5 () Pedro II
- 1.6 () Teresina Central

2 Qual é o seu sexo ?

- 2.1 () Feminino
- 2.2 () Masculino

3 Qual é a sua idade?

- 3.1 () De 20 a 30 anos
- 3.2 () De 31 a 40 anos
- 3.3 () De 41 a 50 anos
- 3.4 () De 51 a 60 anos
- 3.5 () Mais de 60 anos

4 Qual seu estado civil?

- 4.1 () Casado (a)

- 4.2 () Solteiro(a)
- 4.3 () Separado(a)/desquitado(a)/divorciado(a)
- 4.4 () Viúvo(a)
- 4.5 () Outro

5 Tem filhos(as)?

- 5.1 () Não tem filhos
- 5.2 () Tem 1 filho(a)
- 5.3 () Tem 2 filhos(as)
- 5.4 () Tem 3 filhos (as)
- 5.5 () Tem 4 filhos(as)
- 5.6 () Tem mais de 4 filhos(as)

6 Você se considera?

- 6.1 () Branco
- 6.2 () Negro
- 6.3 () Pardo ou mulato
- 6.4 () Amarelo (origem oriental)
- 6.5 () Indígena

II FORMAÇÃO

7 Qual a sua formação de nível superior?

- 7.1 () Curso Superior de Tecnologia
- 7.2 () Curso Superior de Licenciatura
- 7.3 () Curso Superior de Bacharelado
- 7.4 () Outros

8 Especifique o curso assinalado na questão anterior.

9 Qual o nível mais elevado de educação formal que você concluiu?

- 13.1 () Especialização
 - 13.2 () Mestrado
 - 13.3 () Doutorado
 - 13.4 () Pós-doutorado
- Especifique o nome do curso.

III ATUAÇÃO DOCENTE

10 Há quantos anos você trabalhou como docente de disciplinas / turma?

- 10.1 () Menos de 3 anos
- 10.2 () 3-5 anos
- 10.3 () 6-10 anos

- 10.4 () 11-15 anos
- 10.5 () 16-20 anos
- 10.6 () Mais de 20 anos

19 Qual é a sua carga horária de trabalho neste campus?

- 19.1 () 20 horas semanais
- 19.2 () 30 horas semanais
- 19.3 () 40 horas semanais
- 19.4 () Dedicação exclusiva (DE)

APÊNDICE O – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - DISCENTES



UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO – UNINOVE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
NÍVEL: DOUTORADO

Área de Concentração: **Políticas Educacionais**
Orientador: **Prof. Dr. Marcos Antônio Lorieri**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Vimos por meio deste informar que o Questionário de dados pessoais dos discentes e enviado nesta data, faz parte da pesquisa: **Práticas gestonárias dos diretores da educação profissional: entre o gerencialismo e a gestão democrática**, desenvolvido por mim, Rosilda Maria Alves, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho.

Nesse sentido, pedimos seu consentimento e autorização no que se refere à utilização de suas respostas, para a utilização no desenvolvimento de minha tese.

É importante destacar que será mantido absoluto sigilo sobre sua identidade, sendo citados os dados para a análise do estudo.

Qualquer esclarecimento, consultar a Doutoranda Rosilda Maria Alves pelo fone (86)99987-5782, e-mail: rosilda@ifpi.edu.br.

Eu, _____

RG: _____ CPF: _____ declaro que cedo os direitos de uso das respostas para o desenvolvimento da pesquisa em questão.

Campo Maior, 11 de outubro de 2016.

Discente

APÊNDICE P – QUESTIONÁRIO - DISCENTES

UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO – UNINOVE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
NÍVEL: DOUTORADO
Área de Concentração: **Políticas Educacionais**
Orientador: **Prof. Dr. Marcos Antônio Lorieri**

QUESTIONÁRIO - DISCENTE

Estas perguntas são sobre você, sua escolaridade e sua atuação como discente do Campus assinalado abaixo. Ao responder às questões, por favor, marque a alternativa mais apropriada.

I. IDENTIFICAÇÃO**1 Qual o seu Campus?**

- 1.1 () Angical do Piauí
- 1.2 () Campo Maior
- 1.3 () Floriano
- 1.4 () Piripiri
- 1.5 () Pedro II
- 1.6 () Teresina Central

2 Qual é o seu sexo ?

- 2.1 () Feminino
- 2.2 () Masculino

3 Qual é a sua idade?

- 3.1 () De 14 a 20 anos
- 3.2 () De 21 a 27 anos
- 3.3 () De 28 a 34 anos
- 3.4 () De 35 a 41 anos
- 3.5 () Mais de 42 anos

4 Qual seu estado civil?

- 4.1 () Casado (a)
- 4.2 () Solteiro(a)

4.3 () Separado(a)/desquitado(a)/divorciado(a)

4.4 () Viúvo(a)

4.5 () Outro

5 Tem filhos(as)?

5.1 () Não tem filhos

5.2 () Tem 1 filho(a)

5.3 () Tem 2 filhos(as)

5.4 () Tem 3 filhos (as)

5.5 () Tem 4 filhos(as)

5.6 () Tem mais de 4 filhos(as)

6 Você se considera?

6.1 () Branco

6.2 () Negro

6.3 () Pardo ou mulato

6.4 () Amarelo (origem oriental)

6.5 () Indígena

7 Você é aluno de qual curso?

7.1 () Curso Técnico Integrado

7.2 () Curso Técnico Concomitante/Subsequente

7.3 () Curso Superior de Tecnologia

7.4 () Curso Superior de Licenciatura

8 Especifique o curso assinalado na questão anterior.

9 Em qual turno estuda?

9.1 () Manhã

9.2 () Tarde

9.3 () Noite

9.4 () Integral (Manhã e tarde)

ANEXO A – DIVULGAÇÃO DO RESULTADO DE DIRETOR PRÓ-TEMPORE



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ
COMISSÃO ORGANIZADORA DA CONSULTA PARA O CARGO DE DIRETOR GERAL PRO TEMPORE DOS CAMPI
Portaria nº 582 de 20 de março/2017–Reitoria

DIVULGAÇÃO DO RESULTADO DA ELEIÇÃO

CAMPUS

CAMPO MAIOR

CANDIDATOS

1. WASHINGTON MOURA BARBOSA
2. RAIMUNDA GOMES DE CARVALHO BELINE

VOTOS POR CANDIDATO EM PERCENTUAL



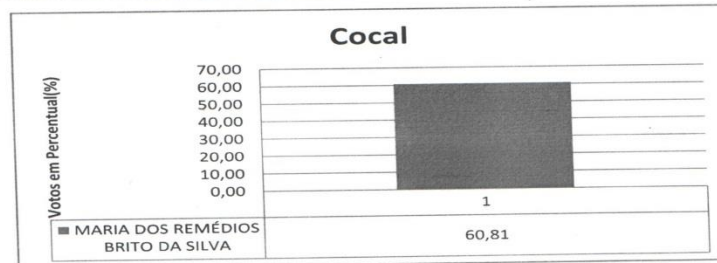
CAMPUS

COCAL

CANDIDATOS

1. MARIA DOS REMÉDIOS BRITO DA SILVA

PERCENTUAL DE VOTOS POR CANDIDATO





MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ
COMISSÃO ORGANIZADORA DA CONSULTA PARA O CARGO DE DIRETOR GERAL PRO TEMPORE DOS CAMPUS
Portaria nº 582 de 20 de março/2017 – Reitoria

DIVULGAÇÃO DO RESULTADO DA ELEIÇÃO

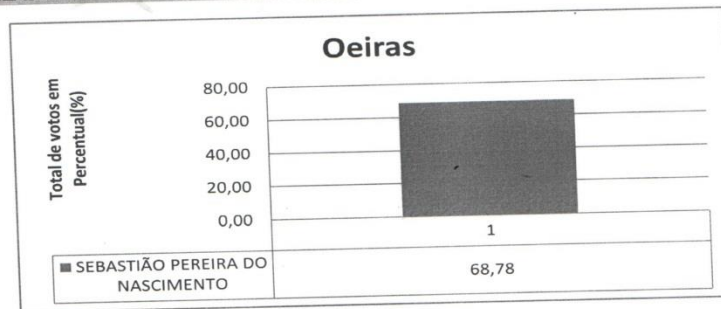
CAMPUS

OEIRAS

CANDIDATOS

1. SEBASTIÃO PEREIRA DO NASCIMENTO

PERCENTUAL DE VOTOS POR CANDIDATO



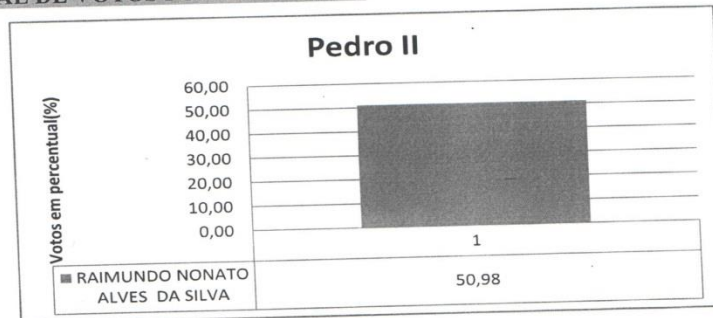
CAMPUS

PEDRO II

CANDIDATOS

1. RAIMUNDO NONATO ALVES DA SILVA

PERCENTUAL DE VOTOS POR CANDIDATO





MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ
COMISSÃO ORGANIZADORA DA CONSULTA PARA O CARGO DE DIRETOR GERAL PRO TEMPORE DOS CAMPUS
Portaria nº 582 de 20 de março/2017 – Reitoria

DIVULGAÇÃO DO RESULTADO DA ELEIÇÃO

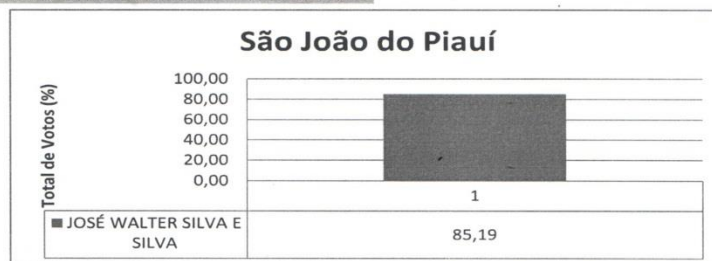
CAMPUS

SÃO JOÃO DO PIAUÍ

CANDIDATOS

1. JOSÉ WALTER SILVA E SILVA

PERCENTUAL DE VOTOS POR CANDIDATO



CAMPUS

VALENÇA DO PIAUÍ

CANDIDATOS

1. ANTENOR FORTES DE BUSTAMANTE

PERCENTUAL DE VOTOS POR CANDIDATO

